Educación Básica Integrada (EBI)

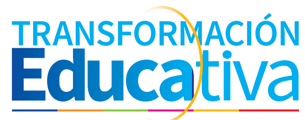
Programas

1.er ciclo

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

2023







Educación Básica Integrada (EBI)

Programas

1.er ciclo

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años - Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

2023


ANEP
ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.° 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021).



Contenido

Perfiles de tramo del 1.er ciclo

Los perfiles de tramo son mojones que dan cuenta de determinados indicadores de progreso que describen cuál es el nivel de desarrollo esperado en las competencias definidas en el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) al final de diferentes tramos y ciclos educativos de la Educación Básica Integrada. Se construyeron desde la integración de los descriptores de las progresiones de aprendizaje, que muestran el avance cognitivo en el continuo del desarrollo de las diez competencias generales.

Tienen un rol orientador del progreso del estudiante. El perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación en la que el punto de partida desde el cual estructurar las propuestas de enseñanza son las metas de aprendizaje y los criterios de logro.

La referencia a la mediación realizada por personas adultas alude especialmente a integrantes de la comunidad educativa, entendida como el centro en territorio y jerarquizando la importancia del rol docente en dicho proceso.

Para el cumplimiento del principio de inclusión se ha tenido en cuenta la conceptualización de deconstrucción de barreras de enseñanza y construcción de la accesibilidad integral visualizando a cada estudiante desde propuestas enmarcadas en el Diseño Universal del Aprendizaje.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Cada estudiante juega y disfruta de experiencias de interacción corporal y sensomotoras de acuerdo con sus características. Representa y vivencia sentimientos, emociones, situaciones reales o imaginarias mediante la imitación y el arte; los explora y distingue a través de mediaciones que identifica y comunica. Descubre a partir de los sentidos, experimenta, imagina, imita, ensaya y crea con elementos de su entorno de acuerdo con sus intereses y motivaciones.

Construye su esquema corporal. Indaga en la imagen del cuerpo a través del juego, la expresión artística y la experimentación, descubre similitudes y diferencias con sus pares. Desarrolla hábitos de cuidado del cuerpo propio y del otro. Participa de juegos colaborativos variados con mediación. Incorpora hábitos y pautas de convivencia social como respeto de turnos, uso y cuidado de objetos comunes. Comparte espacios con pares de forma activa y colabora en el cuidado y el orden de los espacios que habita. Desarrolla acciones que contribuyen al autocuidado, al cuidado de los seres vivos y del patrimonio que integra su entorno escolar.

Reconoce situaciones conflictivas a través de actividades lúdicas o narrativas, manifiesta variedad de soluciones y participa en la creación de reglas de convivencia de forma mediada.

Integra actividades colectivas e incorpora rutinas y hábitos que favorezcan el buen clima entre pares, en ocasiones con mediación de personas adultas.

Reconoce códigos verbales, no verbales y numéricos y los utiliza en situaciones concretas. Anticipa y realiza inferencias a partir de elementos paratextuales, de otros sistemas de lenguajes e identificación de contexto. Identifica el tema global del texto y opina sobre el contenido a partir de la lectura realizada por el docente.

Elabora y expone afirmaciones sencillas expresando sus intereses y necesidades en entornos cotidianos, así como sus sentimientos y emociones, utilizando para esto diversos lenguajes, formatos y apoyos. Ordena los eventos en secuencias lógicas.

Plantea preguntas basadas en intereses y experiencias personales y cuestiona el porqué de elementos, eventos o procesos de su entorno cotidiano. Muestra curiosidad e interroga sobre aspectos sociales que llaman su atención. Percibe que existen realidades diferentes a la suya en entornos cercanos y las valora con guía de personas adultas.

Reconoce los desafíos planteados, recurre a conocimientos, experiencias previas y a herramientas del contexto cotidiano para proponer soluciones oportunas. Opina en asuntos de su interés en contexto lúdico, de la vida cotidiana o en el entorno escolar y puede cambiar su opinión ante evidencias o ante puntos de vista, mediado por una persona adulta. Describe lo que está pensando y ensaya diversas formas de explicar sus acciones. En otras lenguas, sigue consignas sencillas acompañadas de gestualidad para realizar acciones y produce enunciados orales simples en contextos conocidos.

Identifica y selecciona dispositivos tecnológicos, medios y contenidos digitales de su vida cotidiana, los reconoce útiles en su entorno inmediato y los utiliza de acuerdo con sus intereses, con mediación de personas adultas.

Recoge, compara y socializa datos e información en situaciones o problemas simples. Explora eventos y fenómenos de su entorno, anticipando efectos en aquellos que le son conocidos. Observa y describe fenómenos concretos y alteraciones en los mismos, recopilando información mediante procesos perceptivos. Propone explicaciones sencillas y provisorias en base a percepciones. Reconoce, con mediación, la existencia de diferentes fuentes de acceso a información sobre el fenómeno indagado. Explora la diversidad de los seres vivos, condiciones, eventos, hechos y procesos del medio inmediato, con la guía del docente.

Avanza en la construcción de confianza, en sí mismo y con sus vínculos. Reconoce referentes pares y adultos. Se posiciona en diferentes roles en juegos y en contextos cotidianos, que le permiten interactuar, expresar y valorar el lugar del otro.

Perfil por competencias

Competencia en Comunicación: En este tramo cada estudiante expresa sus ideas, intereses, sentimientos y emociones por medio de diversos lenguajes, en distintos ámbitos, formatos y apoyos.

Anticipa y realiza inferencias a partir de elementos paratextuales, de otros sistemas de lenguajes e identificación de contexto. Identifica el tema global del texto y opina sobre el contenido a partir de la lectura realizada por el docente.

Reconoce códigos verbales, no verbales y numéricos y los utiliza en situaciones concretas.

Identifica la función del código, avanza en el proceso de apropiación y comprende enunciados sencillos. Ensaya diversas formas de explicar sus acciones. Establece secuencias ordenadas y las nomina, mediado por el docente.

En otras lenguas, sigue consignas simples acompañadas de gestualidad para realizar acciones. Identifica Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.

Competencia en Pensamiento Creativo: En este tramo cada estudiante juega y disfruta de experiencias de interacción corporal y sensorio—motoras. Explora y experimenta con su cuerpo en diferentes contextos, así como explora, ensaya, juega y experimenta con objetos de su entorno.

Representa situaciones, sentimientos y emociones, reales o imaginarios mediante la imitación, la creación, el juego y el arte.

Plantea preguntas basadas en intereses y experiencias personales. Pone a prueba sus ideas y las plantea a través del juego.

Experimenta con los sentidos y la imaginación. Observa, crea o conecta objetos, en apariencia distintos, de diversas maneras.

Reconoce los desafíos planteados y da respuestas espontáneas según las características y entornos conocidos y cotidianos.

Competencia en Pensamiento Crítico: En este tramo cada estudiante formula preguntas sobre temas de su interés, cuestiona el por qué (las causas y motivos) de objetos, eventos o procesos de su entorno cotidiano y temas de su interés que desconoce parcialmente o ante consignas dadas.

Elabora y expone afirmaciones y razones sencillas en situaciones de su interés, incorporando el conector «porque». Opina en asuntos de su interés en contexto lúdico, de la vida cotidiana o en el entorno escolar de forma mediada. Cambia su opinión ante evidencias o ante puntos de vista mediado por personas adultas.

Diferencia lo que es verdadero de lo que es falso en situaciones concretas de su entorno con mediación de personas adultas.

Competencia en Pensamiento Científico: En este tramo cada estudiante explora sobre eventos de su entorno con o sin mediación, anticipando efectos ante un fenómeno o evento conocido. Pregunta en forma espontánea sobre afirmaciones concretas referidas a fenómenos cotidianos y pide explicaciones.

Observa fenómenos concretos, recopila información que obtiene mediante procesos perceptivos. Identifica características distintivas de fenómenos concretos, así como posibles alteraciones en ellos. Propone explicaciones sencillas y provisorias en base a percepciones. Reconoce, con mediación, la existencia de diferentes fuentes de acceso a información sobre el fenómeno indagado. Sigue instrucciones explícitas para obtener un resultado esperado o deseado.

Competencia en Pensamiento Computacional: En este tramo cada estudiante propone soluciones y las pone a prueba. Utiliza la descomposición en problemas simples, e identifica patrones que se reiteran de forma mediada. Encuentra errores en soluciones simples. Identifica y propone pasos para la resolución de problemas simples.

Recoge y compara datos o información en situaciones simples y socializa los datos empleados en una resolución.

Ordena los eventos de una historia en una secuencia lógica. Sigue instrucciones simples en situaciones lúdicas.

Identifica símbolos como imágenes que representan o tienen algún significado. Identifica dispositivos tecnológicos y medios digitales integrados a su vida cotidiana, los reconoce útiles en su entorno cotidiano y los utiliza de acuerdo con sus intereses.

Competencia Metacognitiva (aprender a aprender): En este tramo cada estudiante explora, imita, experimenta, clasifica, elige opciones simples y utiliza el juego como medio de aprendizaje a través de la curiosidad natural y en un contexto con el cual se encuentra en constante intercambio.

Describe lo que está pensando y da razones de por qué. Responde de forma espontánea o con mediación a desafíos cognitivos a partir de lo que le provocan diferentes situaciones.

Competencia Intrapersonal: En este tramo cada estudiante vivencia y experimenta sus emociones, sentimientos, pensamientos, intereses y motivaciones; los explora y distingue a través de mediaciones que identifica y comunica. Empieza a interactuar incorporando su lugar en el encuentro con otras personas, los límites y pautas de convivencia.

Explora su corporalidad para la construcción de su imagen y esquema corporal.

Avanza en la construcción de confianza en sí mismo, tanto en sus habilidades como en la posibilidad de adquirirlas. Reconoce referentes pares y adultos. Construye vínculos de confianza.

Competencia en Iniciativa y Orientación a la Acción: En este tramo cada estudiante identifica nociones asociadas a situaciones concretas.

Genera experiencias a través de su propia curiosidad y plantea inquietudes a partir de su propia experiencia o la de terceros, alternando intervenciones concretas individuales o con otras personas.

Recurre a conocimientos, experiencias previas y a herramientas del contexto cotidiano para resolver situaciones problemáticas que se le presentan. Plantea respuestas alternativas a partir de preguntas para las que ya no encuentra una respuesta que lo satisface.

Competencia en Relación con los Otros: En este tramo el alumno representa y se posiciona en diferentes roles en juegos y en contextos cotidianos, que le permiten interactuar, expresar y valorar el lugar de otras personas. Participa de juegos colaborativos variados con mediación. Adquiere gradualmente hábitos y pautas de convivencia social como respeto de turnos, uso y cuidado de objetos compartidos. Identifica situaciones conflictivas a través de actividades lúdicas y narrativas y manifiesta variedad de soluciones.

Indaga en la imagen del cuerpo a través del juego, la expresión artística y la experimentación y descubre similitudes y diferencias con sus pares. Introduce hábitos de cuidado del cuerpo propio y del otro.

Competencia en Ciudadanía Local, Global y Digital: En este tramo el alumno expresa con palabras sus intereses, demandas y necesidades ante diversas propuestas en entornos escolares.

Comparte espacios con pares de forma activa y colabora en el cuidado y el orden de los espacios que habita cuando se le solicita. Participa de actividades colectivas e integra rutinas y hábitos que favorezcan el buen clima entre pares. Identifica problemas de convivencia en el aula y participa en la creación de reglas de convivencia, ambos mediados por el docente. Llega a acuerdos con guía de personas adultas y los respeta.

Muestra curiosidad e interroga sobre aspectos sociales que llaman su atención. Percibe que existen realidades diferentes a la suya en entornos cercanos y las valora con guía de personas adultas.

Identifica dispositivos tecnológicos y medios digitales integrados a su vida cotidiana, los reconoce útiles en su entorno cotidiano y los utiliza de acuerdo con sus intereses.

Identifica la vida en su entorno. Explora la diversidad de seres vivos, condiciones, eventos, hechos y procesos del medio inmediato, con la guía del docente.

Reconoce y desarrolla acciones que contribuyen al autocuidado y al cuidado de los seres vivos y del patrimonio que integra su entorno escolar.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Cada estudiante vivencia y disfruta el ambiente y el patrimonio cultural y natural. Indaga la relación individuo-ambiente y las relaciones básicas de los ecosistemas en su entorno inmediato. Identifica problemas socioambientales y busca sus causas. Participa y desarrolla actividades colaborativas, cooperativas y solidarias. Escucha la opinión de otras personas y reconoce otros puntos de vista, atendiendo las diferencias en situaciones mediadas. Entiende reglas, las sigue y participa en su creación, asumiendo responsabilidades asignadas e identificando problemas en la convivencia. Incorpora progresivamente el fundamento cultural de las normas y comienza a diferenciar situaciones justas de injustas cuando tiene implicancia en estas, aportando su propia opinión de forma mediada.

Con orientación, selecciona y utiliza el recurso digital más adecuado disponible en su entorno para cumplir con una consigna dada. Indaga contenidos digitales de su interés en el ámbito escolar.

Comunica mediante diferentes formas de expresión creencias y sentimientos, con la orientación de personas adultas, hacia la búsqueda de asertividad de sus ideas y en interacción empática con sus pares. Opina mediante afirmaciones y razones sencillas sobre temas de su interés en el contexto cotidiano.

A través del juego, la expresión artística y la experimentación, se encuentra en proceso de reconocimiento de su corporalidad integral. Identifica que su imagen corporal se constituye en interacción con el entorno, construyendo vínculos de confianza. Adquiere hábitos de cuidado y respeto de la imagen del cuerpo propio y del otro.

Reconoce la expresión de sus emociones, sentimientos, pensamientos, intereses y motivaciones y las implicancias de sus acciones en el vínculo que desarrolla con otras personas de forma autónoma y mediada cuando sus características y circunstancias así lo requieran. Inicia la construcción de confianza en su persona y en sus características personales, así como en la posibilidad de adquirir otras habilidades y destrezas. Explora sus preferencias, gustos, necesidades y las expresa.

Formula preguntas generales sobre temas de su interés y de su entorno, construyendo redes afectivas para el aprendizaje. Sobre situaciones concretas, interroga para construir interpretaciones y busca respuestas que lo impulsan a proponer y concretar acciones. Indaga, reconoce, anticipa e intenta dar explicaciones ante situaciones nuevas potenciado por la curiosidad, la mediación y la interacción con su entorno. Expresa su acuerdo o desacuerdo elaborando razones para explicar su opinión ante el cuestionamiento de otras personas, en un contexto argumentativo. A partir de la duda explora el entorno y se plantea nuevas preguntas confrontando su opinión con la información recabada, con el apoyo de personas adultas. Progresivamente adquiere el hábito de observar, pensar y actuar, controlando algún aspecto de su actividad: gestión del tiempo, concentración, auto observación con mediación. Describe lo que aprendió, cómo lo aprendió y para qué le sirvió.

Interactúa en distintas situaciones comunicativas con diversos soportes y apoyos para desarrollar diferentes lenguajes (verbales, no verbales, expresivos, multimediales, icónicos y numéricos) y dialoga construyendo significados. Realiza inferencias a través de elementos paratextuales de otros sistemas de lenguajes según el contexto, de acuerdo con sus intereses comunicativos y sus características. Compara características del lenguaje computacional y otros lenguajes. Interpreta consignas simples en otra lengua acompañadas de gestualidad para realizar acciones y responde verbalmente con enunciados concretos y conocidos.

Ordena la expresión de sus opiniones, sentimientos y emociones. Modifica materiales diversos de su entorno para darles nuevas formas o fines. Propone experiencias de juego en diferentes contextos en los que participa activamente. Combina ideas propias y de otras personas para generar alternativas originales en ámbitos cotidianos y ofrecer variaciones de respuestas a problemas diversos y las pone a prueba. Observa y describe fenómenos concretos de la vida cotidiana, a través de datos y variables que obtiene mediante procesos perceptivos vinculados a conocimientos científicos, estableciendo secuencias. Cuestiona eventos y afirmaciones concretas sobre fenómenos de su entorno y busca y anticipa explicaciones con o sin mediación tecnológica, anticipando posibles efectos. Comprende y sigue las instrucciones para obtener un resultado esperado o deseado.

En el abordaje de problemas identifica información, usa datos útiles e identifica patrones simples. Explora herramientas de la computación para obtener, almacenar y recuperar información.

Propone soluciones y anticipa resultados a problemas computacionales simples poniéndolos a prueba. Utiliza la descomposición del problema como estrategia. Desarrolla instrucciones en situaciones lúdicas o cotidianas identificando la importancia del orden en los algoritmos. Revisa los procesos de resolución; si encuentra errores, los reconoce y los valora como parte del proceso. En este proceso explora en forma mediada y se expresa a través de nociones básicas de programación en actividades lúdicas.

Perfil por competencias

Competencia en Comunicación: En este tramo el estudiante interactúa en distintas situaciones comunicativas con diversos soportes y apoyos de modo de desarrollar diferentes lenguajes de acuerdo con sus posibilidades (verbales, no verbales, expresivos, multimediales, icónicos y numéricos) y dialoga construyendo significados.

Realiza inferencias a través de elementos paratextuales, de otros sistemas de lenguajes según el contexto. Pregunta, opina y da razones en situaciones grupales. Expresa de manera ordenada sus propias opiniones, sentimientos y emociones. Toma decisiones de acuerdo con sus intereses comunicativos y sus características.

Interpreta consignas simples en otra lengua acompañadas de gestualidad para realizar acciones y responde verbalmente con enunciados concretos y conocidos.

Identifica Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación

Competencia en Pensamiento Creativo: En este tramo el estudiante se plantea preguntas en base a sus intereses y experiencias nuevas relacionadas con su entorno. Expresa sus ideas, sentimientos y emociones utilizando y modificando materiales diversos de su entorno para darles nuevas formas o fines, jugando y proponiendo experiencias de juego en diferentes contextos en los que participa activamente.

Combina ideas propias y de otros para generar alternativas originales en ámbitos cotidianos, para ofrecer variaciones de respuestas a problemas diversos y las pone a prueba.

Competencia en Pensamiento Crítico: En este tramo el estudiante formula preguntas generales sobre temas de su interés y de su entorno e interroga para construir interpretaciones sobre situaciones concretas. Utiliza la duda como insumo para explorar el entorno, confrontando su opinión con la información recabada, con el apoyo del adulto.

Opina mediante afirmaciones y razones sencillas sobre temas de su interés en el contexto cotidiano.

Escucha la opinión de otros y reconoce otros puntos de vista en situaciones mediadas. Expresa acuerdo o desacuerdo en un contexto argumentativo y elabora razones para defender su opinión ante el cuestionamiento de otros.

En indagación confronta su opinión con evidencias y logra reorganizarla de forma mediada.

Competencia en Pensamiento Científico: En este tramo el estudiante observa fenómenos concretos, recopila información y describe aspectos experimentales vinculados a datos y variables que obtiene mediante procesos perceptivos por vías sensitivas. Vincula conocimientos científicos a evidencias concretas de fenómenos simples que aborda como problemas de forma mediada.

Cuestiona eventos y afirmaciones concretas sobre fenómenos de su entorno y pide explicaciones. Secuencia etapas de los procesos realizados en el tratamiento de una situación y describe elementos de eventos de su entorno, con o sin mediación tecnológica, anticipando resultados ante un fenómeno conocido. Comprende y sigue las instrucciones para obtener un resultado esperado o deseado.

Competencia en Pensamiento Computacional: En este tramo el estudiante identifica y usa datos e información: distingue aquellos útiles y los emplea para identificar patrones simples. Experimenta con computadoras y utiliza herramientas para obtener, almacenar y recuperar información.

Propone soluciones y anticipa resultados a problemas computacionales simples, utilizando la descomposición como estrategia. Al identificar, proponer y poner a prueba soluciones o desarrollar instrucciones en situaciones lúdicas o cotidianas, organiza pasos e identifica la importancia del orden en los algoritmos, encuentra errores y los asume como parte del proceso de resolución.

En este proceso explora, en forma mediada, y se expresa a través de nociones básicas de programación en actividades lúdicas. Compara características del lenguaje computacional y otros lenguajes.

Competencia en Metacognitiva (aprender a aprender): En este tramo el estudiante anticipa respuestas como estrategias e interroga motivado por la curiosidad. Progresivamente adquiere el hábito de observar, pensar y actuar en lo que hace controlando algún aspecto de su actividad: gestión del tiempo, concentración, autoobservación, con mediación adulta de acuerdo con sus características. Explora y pone en práctica diversos recorridos o estrategias de pensamiento.

Indaga, reconoce, anticipa e intenta dar explicaciones ante situaciones nuevas potenciado por la mediación y la interacción con su entorno. Describe lo que está pensando y da razones de por qué, además, responde a preguntas sobre qué aprendió, cómo aprendió y para qué le sirvió.

Competencia en Intrapersonal: En este tramo el estudiante reconoce la expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, intereses y motivaciones propias, así como las implicancias de sus acciones en el vínculo que desarrolla con otros de forma autónoma y mediada cuando sus características y circunstancias así lo requieran.

Inicia la construcción de confianza en sí mismo tanto en sus habilidades como en la posibilidad de adquirirlas. Explora sus preferencias, gustos, necesidades y las expresa.

Gradualmente adquiere conciencia corporal e identifica que su imagen del cuerpo se constituye en interacción con el entorno, construyendo vínculos de confianza con sus pares.

Participa con mediación en la toma de decisiones en situaciones emergentes sencillas.

Competencia en Iniciativa y Orientación a la Acción: En este tramo el estudiante reconoce, expresa, busca ideas en situaciones diversas de forma mediada. Genera y comparte experiencias a través de su propia curiosidad.

Busca respuestas y estrategias que lo impulsen a proponer y concretar tanto acciones como soluciones favorables a todos con la guía de un adulto.

Competencia en Relación con Otros: En este tramo el estudiante comunica mediante diferentes formas de expresión, buscando la asertividad de sus ideas, creencias y sentimientos en interacción empática con sus pares a través de la mediación y de apoyos cuando sea necesario.

A través del juego, la expresión artística y la experimentación reconocen su corporalidad integral. Adquiere hábitos de cuidado y respeto de la imagen del cuerpo propio y del otro.

Comparte el tiempo y el espacio con sus pares reconociendo y respetando características y necesidades.

Participa en la búsqueda de pautas de convivencia social e incorpora progresivamente el fundamento cultural de las normas. Gradualmente manifiesta actitud flexible frente a conflictos de acuerdo con sus características, circunstancias y posibilidades.

Se incorpora progresivamente en actividades colaborativas y cooperativas.

Desarrolla y fortalece actitudes de solidaridad incluyendo las diferencias.

Competencia en Ciudadanía Local, Global y Digital: En este tramo el estudiante vivencia y disfruta del ambiente y de elementos del patrimonio cultural y natural, indagando características de la vida, la relación individuo—ambiente y relaciones básicas de los ecosistemas en su entorno inmediato.

Comprende, sigue reglas y asume responsabilidades asignadas en la convivencia en los ámbitos lúdico y áulico. Comienza a diferenciar situaciones justas de injustas cuando está implicado. En el ámbito escolar identifica problemas de convivencia y participa en la creación de reglas, aportando su propia opinión con la guía del adulto. En el ámbito local identifica problemas socioambientales e indaga sobre sus causas con el apoyo docente.

Participa en actividades colaborativas para el cuidado de los espacios que habita y de conservación del ambiente mediadas por un adulto.

Selecciona el medio digital más adecuado, disponible en su entorno, para realizar una actividad, produciendo e indagando contenidos vinculados a sus intereses y a consignas dadas en el ámbito escolar.

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio Científico-Matemático

Fundamentación

La ciencia ha permitido dar respuesta y optimizar soluciones a los grandes problemas por los que ha transitado la humanidad, así como conocer, comprender e incidir en nuestro entorno para protegerlo y mejorarlo. Entonces es relevante que la educación desarrolle el pensamiento científico en los ciudadanos. En este sentido se acuerda con Moreno:

> Repensar la educación en función de los requerimientos de la sociedad actual, a la cual se le atribuye el nombre de 'la sociedad del conocimiento', ha hecho reestructurar la educación pasando de una educación con énfasis en lo cognitivo a una educación integral, en que se involucre el conocer, hacer, ser y convivir; para lograr un proceso de construcción del conocimiento que permita a los estudiantes desarrollar un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo; y esto, para el bienestar de sí mismo y de los demás, sobrepasando el individualismo para lograr el Buen Vivir. (Moreno, 2012, p. 253)

El marco conceptual de PISA 2015 establece que una persona científicamente competente está preparada para participar, brindando argumentos, en discusiones sobre ciencia y tecnología, lo que requiere de las competencias básicas para:

1. Explicar fenómenos científicamente: reconocer, evaluar y ofrecer explicaciones para una serie de fenómenos naturales y tecnológicos.
2. Evaluar y diseñar investigaciones científicas: describir y evaluar investigaciones científicas y proponer formas de abordar preguntas científicamente.
3. Interpretar científicamente datos y evidencias: analizar y evaluar datos, afirmaciones y argumentos en una variedad de representaciones y extraer las correspondientes conclusiones científicas.

Para Pedrinaci (2012) existen competencias científicas con ciertas características, que son claves para su desarrollo. Plantea once ideas clave que dan respuesta a once preguntas que aportan a la claridad de esta competencia. Estas ideas clave son:

1. El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponer de cierta competencia científica.
2. La noción de competencia científica proporciona criterios para seleccionar, enseñar y evaluar conocimientos.
3. Deben enseñarse conceptos y teorías científicas imprescindibles para elaborar explicaciones básicas sobre el mundo natural.
4. Los ciudadanos necesitan conocimientos de ciencias para dar respuestas a los problemas de su contexto.
5. La elaboración y evaluación de modelos científicos escolares es una forma excelente de aprender sobre la naturaleza de la ciencia.
6. La investigación escolar es la actividad que mejor integra el aprendizaje de los diferentes procedimientos científicos.

7. Aprender ciencias es, en buena medida, aprender a leer, escribir y hablar ciencia.
8. Las implicaciones sociales del conocimiento científico y tecnológico forman parte de este y, por lo tanto, de su enseñanza.
9. El desarrollo de la competencia científica demanda y produce actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico.
10. Saber ciencias no equivale a tener competencia profesional para enseñar ciencias.
11. La evaluación de la competencia científica requiere nuevas formas de evaluar los aprendizajes.

El desarrollo de las competencias científicas en el contexto escolar requiere generar escenarios de enseñanza que aborden la dimensión metodológica propia de las ciencias. La especificidad de este abordaje se enmarca en las metodologías activas que permiten la apropiación de conocimiento científico abordado a través de diferentes actividades.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Comunica, empleando conceptos científicos y lenguaje multimodal, elabora explicaciones y argumentos e incorpora en dicho discurso lenguaje técnico, logrando trascender su propio discurso con pertinencia, interactuando con los demás e interpelando con argumentos y contraargumentos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Relacionamiento con los otros.

CE2. Interpreta la información relacionada con el conocimiento científico a partir de diferentes fuentes, gráficos, mapas, tablas, esquemas, íconos, a través de códigos verbales, no verbales y numéricos para construir y reconstruir su significado. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento Creativo, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Reconoce e interpela los avances científicos, identificando su impacto en la vida actual para hacer un uso responsable de los bienes naturales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Identifica problemas diseñando y aplicando diferentes estrategias y formas de razonamiento para obtener soluciones; comprende e interviene con otros en el contexto local, regional y global, logrando transferir conocimientos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal, Relacionamiento con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Observa el ambiente, formula preguntas, propone hipótesis y las valida a través de la experimentación, la indagación y la búsqueda de evidencias mediante el trabajo individual y colectivo de forma colaborativa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del

MCN: Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Relacionamiento con otros.

CE6. Desarrolla y aplica pensamiento lógico y creativo al explorar, organizar datos, descomponer en partes, reconocer patrones, modificar y crear algoritmos, generalizar e interpretar para modelizar, resignificar y automatizar situaciones y fenómenos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Comunicación, Metacognitiva.

CE7. Identifica y comprende las emociones personales, propias y de otros al enfrentarse a retos, fomentando la confianza en sus propias habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas y valorando el error como parte del proceso de aprendizaje. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio

- Matemática: Relaciones y funciones.
- Física y Química: Sistemas materiales, Energía, Transformaciones.
- Biología: Ser vivo, Ambiente, Salud.
- Geología y Astronomía: Sistemas de la Tierra y el Espacio.

Orientaciones metodológicas del espacio

El abordaje interdisciplinario de la ciencia permite trabajar con un mismo objeto de conocimiento desde diferentes miradas, no solo para enriquecerse con ello, sino también para ser consciente de las limitaciones conceptuales y procedimentales de cada una de las ciencias involucradas. Las metodologías activas, como por ejemplo el STEM, proponen minimizar las líneas divisorias entre las disciplinas, sin perder especificidad e independencia, para pasar a construir una mirada más integral del objeto o fenómeno observado. Para ello, entre otras cosas, es necesario construir un lenguaje común para comunicar ese conocimiento emergente.

El nuevo rol docente implica construir un nuevo vínculo entre docente y su práctica, reflexión que nos exige nuevas metodologías, trabajo colaborativo, interdisciplinar y multidisciplinar para desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y para la toma de decisiones. Los estudiantes resolverán problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis, aprenderán de manera permanente y utilizarán su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.

Los aspectos vinculados con el enfoque, la interdisciplinariedad, las metodologías activas, las estrategias y el diseño de las secuencias de aprendizaje darán lugar al desarrollo de las competencias en la construcción del objeto de conocimiento.

Gestionar el aula implica un conjunto de procesos complejos en que se dan las interacciones y los vínculos entre el docente y los estudiantes, el docente y el saber, los estudiantes entre sí, y los estudiantes y el saber hacer, involucrando a la familia y el contexto en el proceso de desarrollo integral del estudiante.

Será necesario abordar la dimensión metodológica propia de las ciencias para el desarrollo de la competencia científica, las actividades desde un contexto de cotidianidad, invitar a preguntar, formular hipótesis, observar, clasificar, controlar variables durante la experimentación, relacionar datos, contrastar evidencias, registrar y comunicar en diferentes soportes con cuadros, tablas, fotos o audiovisuales que den cuenta del proceso.

Las actividades pueden desarrollarse de forma individual, en pequeños grupos y con el grupo clase, atendiendo la diversidad de niveles y ritmos de aprendizajes, cuando aprenden unos de otros así como de su docente y del entorno (Lobato, 1998, p. 23).

Para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ciencias, las interacciones de tipo colaborativo habilitan a espacios de verbalización, negociación, acuerdos y expresión. En esta modalidad de trabajo se pone en juego lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente, desarrollando un clima de confianza, lo que favorece el desarrollo de dicha competencia así como de la orientación a la acción, la creatividad, el aprender a aprender, el pensamiento científico y el juicio crítico.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se entiende a la enseñanza en sí misma como un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión y problematización (Pesce, 2014) y a la evaluación como la instancia de elaboración y de integración personal de lo aprendido a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr su anclaje y generar aprendizajes significativos.

Incluir aquellas cuestiones que promueven que el estudiante sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente lo impulsan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (Monereo, 2009).

Se entiende que para evaluar el grado de desarrollo de competencias se valoran desempeños, a través de identificar evidencias de aprendizaje que se comparan con los resultados de aprendizaje esperados, con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia. La evaluación por competencias requiere que estas sean demostradas, por lo tanto se necesitan evidencias, criterios de desempeño que permitan deducir el nivel de logro del estudiante.

Teniendo en cuenta que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y es indisociable del proceso de planificación, se presenta el diseño inverso, siguiendo con la propuesta de Wiggins y McTighe (2005), en la cual se sugiere:

- identificar los logros de aprendizajes esperados;

- determinar las evidencias en las progresiones de aprendizajes con relación a las competencias;
- planificar las actividades de enseñanza y los instrumentos de evaluación.

El desarrollo de competencias en la construcción del pensamiento científico requiere seleccionar contenidos estructurantes o fundamentales y estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes para lograr la autorregulación de sus aprendizajes de manera progresiva.

A la hora de evaluar surge la necesidad de diferenciar entre tipos de evaluación y sus instrumentos, en atención a la diversidad del aula y a la singularidad de cada estudiante.

La evaluación debe ser una guía que cumple la función de orientar al docente en la selección de estrategias metodológicas y brindar al estudiante orientación en el desarrollo de sus competencias y habilidades. Por tanto, se entiende que debe de ser continua, y que la retroalimentación es un punto crucial para el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que integran el espacio. Si la propuesta busca dar respuestas a interrogantes que culminan con la elaboración u obtención de un producto final, la evaluación no se centra solo en su valoración, sino también en los procesos que realicen los estudiantes para su desarrollo.

En la evaluación formativa pueden utilizarse rúbricas para establecer criterios de valoración, por ejemplo, de exposiciones orales, pruebas de múltiple opción, producción de textos expositivos-explicativos-argumentativos, elaboración de audiovisuales y portafolios, de los aportes realizados durante los talleres, del compromiso y de la responsabilidad, contemplando la dimensión emocional.

Una evaluación es eficaz y tendrá un carácter formativo si permite recolectar evidencias fundamentales para:

- Conocer cómo se realiza la acción pedagógica (qué se hace y cómo se hace).
- Contar con una historia del proceso de aprendizaje en una unidad de tiempo y con un propósito también determinado.
- Emitir devoluciones efectivas, guiando el proceso de autorregulación del estudiante.
- Individualizar los procesos de aprendizaje.

«La evaluación solo puede ser formativa si retroalimenta el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje» (Anijovich, 2010).

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante

y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos legitimados institucionalmente que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global que favorezca el trabajo en red con otras instituciones y garantice la participación de la familia y la comunidad educativa. Estas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación, en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes (procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros), será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas tales como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje en servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Matemática

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El conocimiento matemático, como toda construcción humana, se encuentra permeado por dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas. Desde los años noventa, Régine Duoady habla de una doble concepción de la matemática. La denomina 'dialéctica instrumento objeto'. Es decir, hay un aspecto que es inherente a la matemática como objeto de estudio en sí misma, en el que se estudian las estructuras matemáticas. Mientras, el otro aspecto la considera como herramienta que retroalimenta a las otras ciencias y toma su lenguaje lógico, sus herramientas de cálculo, la estadística para entender y explicar fenómenos, el análisis probabilístico para entender y predecir situaciones. Esto sitúa a la matemática en dos perspectivas: la formativa y la instrumental; ambas fundamentales para la comprensión de esta área del conocimiento y para la formación del estudiante.

Atendiendo esta doble concepción, el contenido estructurante en Matemática es *relaciones y funciones,* entendido como un aglutinante abarcativo que asocia todos los contenidos específicos de la disciplina. Este contenido estructurante se sustenta en tres ejes: *número, figura y variable.* A partir del tramo 3 se comenzará a abordar formalmente el eje *variable.* Cada contenido específico se asocia a uno de estos ejes como forma de organizarlos. Las tareas y secuencias pueden abordar contenidos asociados a dos ejes o incluso a los tres, generando espacios de encuentro e interrelación entre ellos.

Para algunos grados el programa plantea un eje transversal, entendido así cuando este se diluye y forma parte de actividades centradas en contenidos de otros ejes sin desarrollarse como un fin en sí mismo.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Contenidos de los niveles 3, 4 y 5 años y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas
Incorpora y valora la importancia del lenguaje matemático así como los objetos matemáticos, relacionándolos con su entorno más próximo para comunicarse de manera universal, argumentando ideas y decisiones tomadas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.
Utiliza diferentes estrategias matemáticas, conectando conceptos entre sí y explicando los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Intrapersonal.
Modeliza la realidad a través de objetos matemáticos para promover su comprensión e interpretación e integra recursos tecnológicos entre otras herramientas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento creativo.
Desarrolla el pensamiento matemático a través de la exploración, elaboración de conjeturas, validación, refutación y formulación de generalizaciones para la producción de saberes matemáticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción e Intrapersonal.
Valora el error como una oportunidad de aprendizaje para contribuir a su crecimiento personal a través del trabajo en equipo, opinando y escuchando las opiniones de sus pares. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción e intrapersonal.
Reconoce y utiliza conceptos comerciales, económicos y financieros con el fin de comprender su impacto en la vida diaria y decidir en forma racional, priorizando el bienestar propio y social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Iniciativa y orientación a la acción.

Identifica, organiza y compara información para cuantificar la incertidumbre, establecer relaciones, describir fenómenos y tomar decisiones.
Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

Contenido estructurante	Ejes	Contenidos específicos para 3 años
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	**NUMERACIÓN NATURAL** Conteo: • Recitado. • Correspondencia biunívoca. • Cardinalización. • La relación y comparación entre cantidades. • La representación de cantidades. • La identificación de símbolos numéricos.
		NUMERACIÓN RACIONAL • La relación parte-todo en cantidades continuas. • La noción de mitad.
		OPERACIONES • La adición y la sustracción en contextos cotidianos.
		MAGNITUDES Y MEDIDAS • La comparación directa entre objetos de la misma magnitud. • Las magnitudes medibles de los objetos (longitud, masa).
	FIGURA	**GEOMETRÍA** • Los poliedros y no poliedros: las superficies planas y curvas. • Los polígonos y no polígonos.

Criterios de logro para la evaluación del nivel 3 años

- Utiliza la numeración natural para contar y enumerar elementos de un conjunto con cinco elementos como mínimo.
- Establece relaciones entre conjuntos para comparar cantidades, logra representarlos de manera pictórica en diferentes contextos.
- Reproduce patrones simples aumentando progresivamente la extensión en contextos lúdicos.
- Expresa progresivamente las regularidades del sistema numérico con soporte de material concreto y mediación del docente.
- Utiliza diferentes estrategias personales para resolver situaciones de adición y sustracción valiéndose de recursos del entorno en contextos cotidianos.
- Identifica las diferentes magnitudes de un objeto mediante la comparación y experimentación en su entorno inmediato.
- Clasifica figuras utilizando diferentes criterios y ensaya diversas formas de explicar sus características.
- Manipula diferentes representaciones de poliedros y no poliedros con material concreto para interpretar sus características.



Contenido estructurante	Ejes	Contenidos específicos para 4 años
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	**NUMERACIÓN NATURAL** Conteo: • Recitado. • Correspondencia biunívoca. • Cardinalización. Orden: • La relación y comparación entre cantidades. • La representación de cantidades. • La identificación de símbolos numéricos.
		NUMERACIÓN RACIONAL • La relación parte-todo en cantidades continuas y discretas. • La noción de mitad.
		OPERACIONES • La adición y la sustracción en contextos lúdicos. • El cálculo pensado en contextos lúdicos. • El reparto en un contexto cotidiano.
		MAGNITUDES Y MEDIDAS • Las magnitudes medibles de los objetos (longitud, masa y capacidad). • La estimación sensorial de la cantidad de magnitud de un objeto: mucho-poco. • Unidades de medida convencionales y no convencionales • Instrumentos de medida. • La magnitud tiempo en la vida del niño.
		INTRODUCCIÓN A LA ESTADÍSTICA Y A LA PROBABILIDAD • La información estadística: lectura de listas, tablas y gráficos pictográficos.
	FIGURA	**GEOMETRÍA** • Los poliedros y no poliedros: las superficies planas y curvas. • Los polígonos y no polígonos.

Criterios de logro para la evaluación del nivel 4 años

- Utiliza la numeración natural para contar y enumerar elementos de un conjunto de diez elementos como mínimo en el entorno escolar.
- Establece relaciones entre conjuntos de distinta cantidad de elementos, los representa de manera icónica y los compara en diferentes contextos.
- Reproduce patrones simples aumentando progresivamente la extensión en contextos áulicos.
- Expresa progresivamente las regularidades del sistema en propuestas de trabajo colectivo.
- Ensaya con elementos de su entorno para reconocer partes iguales de un todo.
- Utiliza diferentes estrategias personales para resolver situaciones de adición y sustracción en contextos lúdicos.
- Propone soluciones a partir del cálculo pensado para resolver problemas en contextos cotidianos y lúdicos.
- Elabora diferentes estrategias para realizar repartos con materiales concretos en contextos lúdicos y áulicos.
- Ensaya superar obstáculos con estrategias propias, encuentra errores y los asume como parte del proceso de resolución apoyándose en sus pares y en el docente.
- Identifica diferentes magnitudes de un objeto mediante la experimentación en su entorno inmediato.
- Reconoce el instrumento adecuado para realizar la medición en contextos cotidianos.
- Realiza comparaciones entre cantidades de magnitud para establecer relaciones a partir del juego.
- Identifica y ordena diferentes períodos de tiempo en su rutina diaria y en su vida utilizando imágenes y recursos icónicos.
- Ensaya procesos de medición con unidades no convencionales a partir de situaciones cotidianas.
- Identifica información estadística de forma icónica o numérica para comparar datos de su entorno inmediato, utilizando diferentes soportes materiales o informáticos.
- Clasifica poliedros utilizando diferentes criterios y ensaya diversas formas de explicar sus decisiones.
- Descubre relaciones, clasifica y representa figuras del plano en diferentes soportes.
- Manipula diferentes representaciones de poliedros y no poliedros con material concreto o software dinámico para interpretar sus características.

Contenido estructurante	Ejes	Contenidos específicos para 5 años
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	**NUMERACIÓN NATURAL** Conteo: • Recitado. • Correspondencia biunívoca. • Cardinalización. Orden: • El número como conocimiento social. • La relación y comparación entre cantidades. • Representación simbólica de cantidades y el número como cuantificador. • La relación de orden (mayor, menor) e igualdad. • Las relaciones anterior- siguiente. • Composición y descomposición de números. • Regularidad en el sistema decimal. Los intervalos entre decenas. • Sistema monetario.
		NUMERACIÓN RACIONAL • La noción de partes iguales en la división de la unidad (discreta o continua). • La noción de partes iguales en contextos continuos. • La noción de equivalentes.
		OPERACIONES • La adición y la sustracción con diferentes representaciones. • El cálculo pensado para resolver situaciones en diferentes contextos (cotidiano, monetario, matemático). • El reparto y el agrupamiento en contextos cotidianos.
		MAGNITUDES Y MEDIDAS • Las magnitudes medibles de los objetos (longitud, superficie, masa y capacidad). • Las distintas medidas para expresar una misma cantidad de magnitud. • La estimación sensorial de la cantidad de magnitud de un objeto. • La magnitud tiempo en la vida cotidiana. • La expresión de la medida como número.
		INTRODUCCIÓN A LA ESTADÍSTICA Y A LA PROBABILIDAD • La información estadística: recogida y organización icónica de la información. • Los sucesos en la exploración de situaciones de azar.
	FIGURA	**GEOMETRÍA** • Los poliedros y figuras de revolución: conos, esferas y cilindros. • Figuras del plano: rectas, polígonos, circunferencia. • Clasificación de polígonos por sus elementos y algunas características.

Criterios de logro para la evaluación del nivel 5 años

- Utiliza la numeración natural para contar y enumerar elementos de un conjunto con cualquier cantidad de elementos en el entorno escolar.
- Identifica conjuntos entre los que se puede establecer una relación biunívoca para conceptualizar el número en diferentes contextos.
- Reproduce patrones variados en contextos áulicos, con distintos recursos.
- Expresa progresivamente las regularidades del sistema numérico y lo utiliza con autonomía.
- Identifica y comunica diferentes usos del número en situaciones de su contexto social.
- Ensaya con elementos de su entorno para repartir el todo en partes iguales e identifica la relación de igualdad entre las partes.
- Utiliza diferentes estrategias personales para resolver situaciones de adición y sustracción en diferentes contextos.
- Propone soluciones a partir del cálculo pensado para resolver problemas en contextos cotidianos y lúdicos.
- Elabora diferentes estrategias para realizar repartos y/o agrupamientos en contextos cotidianos.
- Realiza cálculos con monedas utilizando diferentes estrategias en contextos lúdicos.
- Ensaya superar obstáculos con estrategias propias, encuentra errores y los asume como parte del proceso de resolución, apoyándose en sus pares y en el docente.
- Identifica las diferentes magnitudes de un objeto mediante la experimentación en su entorno inmediato.
- Reconoce el instrumento adecuado para realizar la medición en contextos cotidianos.
- Realiza comparaciones entre cantidades de magnitud para establecer relaciones a partir del juego.
- Identifica y ordena diferentes períodos de tiempo en su rutina diaria y en su vida utilizando diferentes recursos.
- Identifica, recoge y organiza la información estadística en forma icónica y/o numérica para comparar datos de su entorno inmediato, utilizando diferentes soportes materiales o informáticos.
- Reconoce sucesos en una situación de azar para describir hechos en diferentes contextos.
- Clasifica poliedros utilizando diferentes criterios y ensaya diversas formas de explicar sus decisiones.
- Descubre relaciones, clasifica y traza diferentes figuras del plano en diferentes soportes.
- Manipula diferentes representaciones de poliedros y no poliedros con material concreto o software dinámico para interpretar sus características

Orientaciones metodológicas específicas

El avance de la unidad curricular se construye a través del desarrollo de las competencias específicas y del abordaje de los contenidos específicos. La tabla muestra las competencias específicas asociadas a las competencias generales del MCN. Los contenidos específicos están agrupados en los tres ejes que se enmarcan en el contenido estructurante de la unidad curricular: Relaciones y funciones. En el momento de planificar es relevante tener en cuenta la vinculación de los contenidos específicos con las competencias específicas, su asociación a las actividades presentadas a los estudiantes en sintonía con los criterios de logro propuestos.

Se sugiere trabajar los contenidos de forma interrelacionada, apoyarse en las diferentes tecnologías y relacionarlos con el mundo real del estudiante. Es importante considerar que el listado de los contenidos específicos presentados en este documento no establece el orden de su abordaje en la unidad curricular ni en el grado. Para enriquecer los contenidos y los contextos de trabajo, se entiende oportuno incluir herramientas tecnológicas, recurrir a noticias de actualidad, entre otros.

Se considera relevante promover metodologías en el aula que:

- desarrollen un trabajo activo de los estudiantes;
- profundicen en la integralidad del conocimiento;
- motiven al estudiante;
- aumenten el interés en el estudio de la disciplina;
- posibiliten el disfrute en el contexto de aprendizaje;
- promuevan el trabajo colaborativo;
- generen desafíos;
- potencien la indagación;
- prioricen la argumentación y la comunicación de ideas matemáticas.

El empleo de metodologías activas de aprendizaje proporciona un campo fértil para estos fines.

En el tramo 1 el juego adquiere un papel protagónico ya que es la manera en que el niño de estas edades se relaciona con el mundo. A través de él, disfruta, manipula, experimenta, ensaya y vivencia emociones y sentimientos.

El juego se concibe como contenido y como estrategia metodológica. Como contenido, porque es enseñable en sí mismo. Cuando se «enseña a jugar» el docente enseña el respeto a las reglas, la consideración de la opinión de los otros y la tolerancia frente al error. Pero también es una estrategia metodológica porque es a través del juego que el docente aborda otros contenidos, por ejemplo, los matemáticos.

Para que el juego sea una estrategia didáctica debe reunir las siguientes condiciones:

- permitir el abordaje de un contenido de enseñanza;
- representar un verdadero problema para el niño;

- favorecer la producción de conocimientos, los que van a funcionar como herramientas para resolver el problema;
- posibilitar en los niños la toma de decisiones;
- facultar el empleo de distintos procedimientos, posibilitando la discusión;
- ser una herramienta reutilizable.

El juego hace que los niños interactúen con el conocimiento y es labor del maestro diseñar esas propuestas con ese foco didáctico. Se puede hablar de un juego-problema, ya que se constituye como problema en la medida en que adquiere sentido para el niño, quien debe resolver el desafío ideando variadas estrategias para resolverlo en acción.

Es importante que los niños puedan jugar varias veces, que se vuelvan jugadores expertos, de forma tal de incorporar la dinámica del juego y de las reglas y de tomar decisiones que favorezcan la discusión y la reflexión sobre las estrategias utilizadas.

Pero no basta con jugar varias veces para que el juego se convierta en una herramienta de enseñanza. Deberán mediar, además, instancias de reflexión a través de actividades de evocación del juego que incluyan propuestas sobre el mismo juego o a partir de situaciones figuradas que permitan la reflexión y la contextualización de nuevos conocimientos.

Al mismo tiempo, se habilitan nuevas situaciones de encuentro con el contenido matemático que posibilitan reinvertir esa herramienta de solución para nuevos problemas. Es decir, hacer crecer el juego con algún cambio de reglas o de variables para reutilizar el nuevo conocimiento y la reflexión sobre este, o sea, que una misma estrategia pueda dar solución a otros problemas.

Bibliografía sugerida para el tramo

- Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Matemática en el Primer Ciclo. Libro para el maestro.* ANEP - CEIP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Acompañar y orientar la enseñanza de la Matemática en el Primer Ciclo. Encuentro con y entre inspectores.* ANEP - CEIP.
- González, A. y Weinstein, E. (2016). *La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes*. Homo Sapiens.
- Panizza, M. (2009). *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Paidós.
- Ressia de Moreno, B. (2013). *La enseñanza de contenidos numéricos en educación inicial.* Aique.



Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias y contenidos específicos de los grados 1.º y 2.º

Competencias específicas
Incorpora y valora la importancia del lenguaje matemático así como los objetos matemáticos, relacionándolos con su entorno más próximo para comunicarse de manera universal, argumentando ideas y decisiones tomadas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.
Utiliza diferentes estrategias matemáticas, conectando conceptos entre sí y explicando los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Intrapersonal.
Modeliza la realidad a través de objetos matemáticos para promover su comprensión e interpretación e integra recursos tecnológicos entre otras herramientas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento creativo.
Desarrolla el pensamiento matemático a través de la exploración, elaboración de conjeturas, validación, refutación y formulación de generalizaciones para la producción de saberes matemáticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción e Intrapersonal.
Valora el error como una oportunidad de aprendizaje para contribuir a su crecimiento personal a través del trabajo en equipo, opinando y escuchando las opiniones de sus pares. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción e intrapersonal.
Reconoce y utiliza conceptos comerciales, económicos y financieros con el fin de comprender su impacto en la vida diaria y decidir en forma racional, priorizando el bienestar propio y social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Iniciativa y orientación a la acción.
Identifica, organiza y compara información para cuantificar la incertidumbre, establecer relaciones, describir fenómenos y tomar decisiones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

Contenido estructurante	Ejes	Contenidos específicos para grado 1.º
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	**NUMERACIÓN NATURAL** Conteo: • Recitado de la serie numérica a partir de cualquier número. • Recitado ascendente y descendente de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10. • Sobre conteo. • Principio de adecuación única. • Principio de cardinalidad. Representaciones: • Producción de escrituras numéricas. • Interpretación de escrituras numéricas. Orden: • Igual, mayor, menor. • Anterior y siguiente. • Insertar un número en un intervalo
		COMPOSICIÓN Y DESCOMPOSICIÓN ADITIVA • Regularidades de la serie numérica oral y escrita. • El cero como primer número natural. • Aspectos comunes de las familias de números (los que empiezan en veinti, treinta y, cuarenta y...) • Sistema monetario: dinero (billetes y monedas).
		NUMERACIÓN RACIONAL • Partes de la unidad. • Mitad.
		OPERACIONES • Adición y sustracción. • Cálculo pensado. • Significados de las operaciones. • Relaciones entre la adición y la sustracción. • Propiedades de la adición: asociativa, conmutativa, neutro. • Algoritmos.
		INTRODUCCIÓN A LA PROBABILIDAD Y A LA ESTADÍSTICA • El trabajo estadístico: análisis de la frecuencia de los sucesos. • La interpretación y producción de listas y tablas. • La interpretación y elaboración de gráficos. • Los experimentos aleatorios.
	FIGURA	**GEOMETRÍA EN EL ESPACIO** • Poliedros y no poliedros. • Elementos de los poliedros: caras, aristas y vértices. • Características de los no poliedros. • Propiedades. • Relaciones inter- e intrafigurales.
		GEOMETRÍA EN EL PLANO • Polígonos y no polígonos. • Elementos de los polígonos: lados y vértices. • Relaciones inter- e intrafigurales
		MAGNITUDES Y MEDIDAS • Magnitudes asociadas a la geometría, al tiempo y al espacio físico (longitud, amplitud angular, superficie, capacidad, tiempo, masa, temperatura). • Mediciones. Instrumentos de medida. • Medida y unidades de medida.

Criterios de logro para la evaluación del grado 1.º

- Aplica adición y sustracción de números naturales para resolver un problema y brindar respuestas pertinentes y adecuadas al contexto.
- Identifica diferentes registros de representación de objetos matemáticos a través de la lectura y escritura para construir sentido.
- Elabora distintos procedimientos de conteo para resolver situaciones lúdicas y de la vida real.
- Reconoce elementos en las figuras del plano y del espacio para establecer relaciones entre ellos y lo comunica.
- Identifica la situación problema y ensaya distintas estrategias para buscar la forma de resolverla y fundamentar la solución obtenida.
- Aplica y utiliza las formas y sustentos más usuales en las que se presenta el dinero para comunicar resultados y plantear situaciones.
- Organiza información a través de tablas y gráficos para interpretar situaciones concretas.
- Reconoce magnitudes diferentes para identificar el instrumento de medida que corresponde.



Contenido estructurante	Ejes	Contenidos específicos para grado 2.°
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	**NUMERACIÓN NATURAL** Conteo: • Principio de indiferencia del orden. • Conteo ligado a la combinatoria. • Conteo ligado a la organización rectangular. Representaciones: • Producir e interpretar números. • Escrituras equivalentes de un mismo número. Orden: • Mayor, menor, igual. • Anterior y siguiente. • Insertar un número en un intervalo.
		COMPOSICIÓN Y DESCOMPOSICIÓN ADITIVA • Regularidades de la serie numérica oral y escrita. • Las unidades en la serie numérica (5, 15, 25, …) • Las decenas en la serie numérica. • Las centenas en la serie numérica. • Números pares e impares.
		VALOR POSICIONAL • Valor y lugar de cada cifra, inclusión y agrupamiento. • Sistema monetario: dinero (billetes, monedas, otros).
		NUMERACIÓN RACIONAL • Representaciones. • Relación de orden. • Composición y descomposición aditiva de la unidad: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$.
		OPERACIONES • Adición y sustracción. • Cálculo pensado. • Repertorios. • Significados de las operaciones. • Relaciones entre la adición y la sustracción. • Propiedades de la adición: asociativa, conmutativa, neutro. • Algoritmos. • Multiplicación y división. Relación entre dividendo, divisor, cociente y resto. • Relación de proporcionalidad directa desde las tablas de multiplicar: doble-mitad, tercio-triple, cuarto-cuádruplo y quinto-quíntuplo. • Las tablas de multiplicar.
		INTRODUCCIÓN A LA PROBABILIDAD Y A LA ESTADÍSTICA • La interpretación de listas, tablas y gráficos. Relaciones entre listas y tablas y entre tablas y gráficos. Representación gráfica de la información. • El espacio muestral. La diferenciación de sucesos: seguro, posible e imposible.
	FIGURA	**GEOMETRÍA EN EL ESPACIO** • Poliedros y no poliedros. • Elementos de los poliedros: caras, aristas y vértices. • Características de los no poliedros. • Propiedades. • Relaciones inter- e intrafigurales.
		GEOMETRÍA EN EL PLANO • Polígonos y no polígonos. • Elementos de los polígonos: lados y vértices. • Relaciones inter- e intrafigurales
		MAGNITUDES Y MEDIDAS • Magnitudes asociadas a la geometría, al tiempo y al espacio físico (longitud, superficie, capacidad, tiempo, masa, temperatura). • Mediciones. • Las unidades de medida. Propiedades. • Instrumentos de medida. • Estimación.

Criterios de logro para la evaluación del grado 2.º

- Resuelve problemas aplicando las operaciones de las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales.
- Revisa sus procedimientos de resolución de problemas para identificar errores, reconocerlos y valorarlos como parte del proceso.
- Identifica diferentes registros de representación de objetos matemáticos a través de la lectura y escritura en contextos numéricos y geométricos.
- Identifica elementos de las figuras del plano y del espacio para describir y relacionar sus propiedades.
- Identifica la situación problema y ensaya distintas estrategias para buscar la forma de resolverla y fundamentar la solución obtenida.
- Reconoce billetes y monedas, como formas que adopta el dinero, para resolver situaciones problemas de su cotidianeidad a través de diferentes representaciones.
- Organiza información a través de tablas y gráficos para interpretar situaciones concretas.
- Utiliza, en forma progresiva, el lenguaje matemático para establecer relaciones entre diferentes procedimientos de resolución.
- Expresa las medidas de una misma cantidad de magnitud de un objeto en diferentes unidades del objeto.

Orientaciones metodológicas específicas

El avance de la unidad curricular se construye a través del desarrollo de las competencias específicas y del abordaje de los contenidos específicos. La tabla muestra las competencias específicas asociadas a las competencias generales del MCN. Los contenidos específicos están agrupados en los tres ejes que se enmarcan en el contenido estructurante de la unidad curricular: Relaciones y funciones. En el momento de planificar es relevante tener en cuenta la vinculación de los contenidos específicos con las competencias específicas, su asociación a las actividades presentadas a los estudiantes en sintonía con los criterios de logro propuestos.

Se sugiere trabajar los contenidos de forma interrelacionada, apoyarse en las diferentes tecnologías y relacionarlos con el mundo real del estudiante. Es importante considerar que el listado de los contenidos específicos presentados en este documento no establece el orden de su abordaje en la unidad curricular ni en el grado. Para enriquecer los contenidos y los contextos de trabajo, se entiende oportuno incluir herramientas tecnológicas, recurrir a noticias de actualidad, entre otros.

En este marco cobra especial relevancia el problema como metodología fundamental para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento propias del campo de la matemática.

> Un tipo de problema muy utilizado en la clase de matemática es el de los juegos. El sentido de incluirlo va más allá de la idea de despertar el interés de los estudiantes. Jugar

> permite «entrar en el juego» de la disciplina matemática, pues se eligen arbitrariamente unos puntos de partida y unas reglas que todos los participantes acuerdan y se comprometen a respetar. Luego, se usan estrategias que anticipan el resultado de las acciones, se toman decisiones durante el juego y se realizan acuerdos frente a las discusiones (Zilberman et al., 2007, p. 22).

Para pensar la enseñanza, los docentes deberán considerar qué dice, y cómo lo dice, la matemática sobre el objeto y sus propiedades y, al mismo tiempo, qué obstáculos podrán tener los estudiantes en el trayecto de apropiación de la noción que se pretende construir.

Será a partir de un campo de problemas que el estudiante podrá conectar lo nuevo y lo ya conocido, así como desplegar un tipo de práctica a propósito de un concepto matemático que permita que le otorgue sentido. Estos modos particulares de producción de ideas se vinculan con haceres específicos de este campo de conocimientos. Solo cuando el estudiante transita por un conjunto de «haceres» propios de la disciplina está en condiciones de articular saberes y vincularlos con otras situaciones en las cuales esa idea matemática aplica. Para ello, explorar, conjeturar, validar, generalizar, leer y escribir se constituyen en relevantes para desarrollar el pensamiento.

El docente será un guía, orientador, mediador y generador de escenarios que brinden la oportunidad de un aprendizaje cada vez más autónomo; cuestionará e interpelará para facilitar e instalar la reflexión y sustentará sus prácticas a partir de metodologías activas de aprendizaje, favoreciendo así la centralidad del estudiante

Bibliografía sugerida para el tramo

- Astolfi, J. (2000). *Aprender en la escuela.* Dolmen Ediciones S. A.
- Aubert, E. B., Caba, B., Angelis, S. D., Garrido, R., Kipersain, P., Rodríguez. Sáenz, I. y Sarlé, P. M. (2010). *Lo importante es jugar… Cómo entra el juego en la escuela.* Homo Sapiens.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathématiques, 7*(2), 33-115.
- Charnay, R. (2010). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 51-64). Paidós.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales.* Cali. Universidad del Valle.
- Itzcovich, H. (2007). *La matemática escolar*. Aique
- Kamii, C. y Barberán, G. S. (1988). *El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget.* Visor.
- Lerner, D. (1994). *La matemática en la escuela: aquí y ahora.* Aique
- Vergnaud, G. (1983). Actividad matemática y conocimientos operatorios. En C. Cool (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 91-104). Siglo XXI.



Física Química

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Los niños comprendidos en este ciclo se expresan y comunican sus emociones y conocimientos a través de diferentes lenguajes, de manera integrada junto a otros.

Dichos lenguajes son expresiones verbales, no verbales, comunicacionales y multimediales a partir de las cuales intentan comprender el mundo que los rodea.

Bajo el asombro, realizan sus primeras preguntas y vivencias mediante estrategias exploratorias para comprender el mundo natural y social, estableciendo relaciones lógico-matemáticas.

Es por ello necesario explicitar algunas ideas orientadoras que permitan que los docentes, a través de su autonomía de centro, diseñen las estrategias metodológicas que habiliten el desarrollo de las competencias específicas acordadas para el tramo durante la movilización de los contenidos de la unidad curricular priorizados para tal fin.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Explora, ensaya, juega y experimenta individual y colectivamente con objetos de su entorno para establecer similitudes y diferencias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros.

CE2. Observa fenómenos concretos, recopila información, describe aspectos experimentales y clasifica mediante procesos perceptivos por vías sensitivas para comprender, describir y explicar procesos exp erimentales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Comunicación, Pensamiento crítico.

CE3. Observa el ambiente, formula preguntas, propone explicaciones sencillas mediante el proceso de indagación durante el trabajo individual y colectivo de forma colaborativa para comprender fenómenos naturales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Comunicación, Relación con otros, Competencia en ciudadanía local, global y digital.

CE4. Identifica y comprende las emociones personales al enfrentarse a retos, fomentando la confianza en sus propias habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas vinculados con los sistemas materiales y la energía, valorando el error como parte del proceso de aprendizaje. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal.

CE5. Desarrolla y aplica el pensamiento lógico y creativo al explorar, organizar datos, descomponer en partes y reconocer patrones para comprender fenómenos físicos y químicos, y comunicarlos a través de diferentes códigos y soportes. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Comunicación.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Considerando que este currículo tiene un enfoque competencial, los contenidos presentan oportunidades de contextualización que pueden dar lugar a preguntas investigables; favorecen el proceso indagatorio en contexto y atienden a los intereses del estudiante.

La contextualización histórica y la relevancia de exponentes científicos quedará determinada por el docente cuando lo considere pertinente.

Una situación problema o pregunta investigable, no tiene por qué abordarse a partir de un solo contenido; puede dar lugar al desarrollo de más de uno de ellos.

Los contenidos son flexibles y no pretenden establecer un orden secuencial prescriptivo; deberán ser abordados desde un enfoque sistémico.

CONTENIDOS	COMPETENCIAS
Estados de agregación de la materia: sólido, líquido, gaseoso.	Todas las competencias específicas explicitadas para la Unidad curricular pueden ser desarrolladas durante el abordaje de los contenidos. Dependerá de las decisiones metodológicas del equipo docente y el diseño de las secuencias de enseñanza a partir de la realidad local, institucional y áulica .
Las propiedades de los materiales.	
Los cambios de estado de la materia.	
Sistemas homogéneos y heterogéneos. Métodos de separación de fases	
Energía: Sensación térmica Energía solar	
La incidencia de la luz en diferentes materiales.	
Los pigmentos.	
El espectro visible.	
La luz. Adición de luces primarias.	

Contenidos del nivel 3 años

- Estados de agregación de la materia: sólido y líquido
- Propiedades organolépticas de la materia
- Sistemas heterogéneos
- Los pigmentos
- Incidencia de la luz en diferentes materiales: opacos y transparentes

Contenidos del nivel 4 años

- Estados de agregación de la materia: sólido, líquido y gaseoso;
- Cambios físicos de la materia;
- Las propiedades de los materiales: tamaño, color, masa, dureza, fragilidad, flexibilidad, transparencia;
- Energía: sensación térmica;
- La incidencia de la luz en diferentes materiales: opacos, transparentes y translúcidos.

Contenidos del nivel 5 años

- Los cambios de estado de la materia
- Sistemas homogéneos y heterogéneos
- La tamización como un método de separación de fases
- Energía solar
- El espectro visible
- La luz. Adición de luces primarias

Criterios de logro para la evaluación de los niveles 3, 4 y 5 años

Los criterios de logro estarán asociados al grado de desarrollo de las competencias específicas y de los contenidos para el tramo. Si bien están explicitados por nivel, todos ellos son válidos para considerar los aprendizajes de los estudiantes al transitar por el tramo.

3 años

- Identifica perceptivamente el estado de agregación de objetos y sustancias de uso cotidiano.
- Diferencia entre varios objetos de uso cotidiano, aquellos que no permiten el pasaje de la luz.
- Identifica con sus pares, similitudes y diferencias vinculadas a los materiales y el comportamiento de ellos ante la luz.
- Ordena materiales según un criterio preestablecido por el docente.
- Verbaliza las observaciones de los sistemas en estudio, que obtiene del uso de sus sentidos y algún instrumento que amplíe la observación.
- Describe materiales de uso frecuente según las propiedades organolépticas durante exploraciones indagatorias.
- Reconoce las fases de un sistema heterogéneo durante el procedimiento experimental.
- Ensaya cambios en el color de los sistemas a través del uso de diversos pigmentos.

4 años

- Resuelve con cierta autonomía problemas sencillos vinculados a las manifestaciones de la energía y las transformaciones de los sistemas materiales.
- Compara, ordena y clasifica materiales según sus propiedades, estableciendo un criterio personal u otro preestablecido por el docente.
- Inicia sencillas explicaciones sobre los cambios que sufren los sistemas y confronta su opinión con la de sus compañeros.
- Reconoce los componentes de un sistema homogéneo y las fases en un sistema heterogéneo durante el procedimiento experimental.
- Describe ordenadamente procesos en situaciones experimentales sencillas.

- Identifica perceptivamente el estado de agregación de objetos y sustancias de uso cotidiano.
- Pregunta y pide explicaciones sobre diferentes cambios que sufren los alimentos durante su preparación.
- Verbaliza sus observaciones cualitativas y cuantitativas a partir del uso de sus sentidos y de diferentes instrumentos que amplían la observación.
- Compara, agrupa y establece diferencias entre cuerpos opacos/transparentes y transparentes/translúcidos con objetos de su entorno.
- Explora y anticipa resultados durante instancias experimentales vinculadas a los cambios en los sistemas materiales.
- Ordena y comunica mediante registros gráficos las etapas en que se observó un proceso para el cual siguió instrucciones explícitas.
- Anticipa y ensaya cambios en el color de los sistemas a través del uso de diferentes pigmentos y fuentes de luz en situaciones individuales y colectivas.

5 años

- Se expresa con confianza ante retos referidos al estudio de las manifestaciones de la energía y las transformaciones de los sistemas materiales.
- Compara, ordena y clasifica materiales estableciendo más de un criterio personal u otros preestablecidos por el docente.
- Inicia sencillas explicaciones sobre los cambios que sufren los sistemas y confronta su opinión con la de sus compañeros.
- Reconoce los componentes de un sistema homogéneo durante el procedimiento experimental.
- Describe ordenadamente procesos en situaciones experimentales sencillas.
- Identifica perceptivamente el estado de agregación de objetos y sustancias de uso cotidiano.
- Pregunta y pide explicaciones sobre diferentes cambios que sufren los alimentos durante su preparación.
- Verbaliza sus observaciones cualitativas y cuantitativas a partir del uso de sus sentidos y de diferentes instrumentos que amplíen la observación.
- Explora y anticipa resultados durante instancias experimentales vinculadas a los cambios en los sistemas materiales y acepta el error como parte del proceso.
- Ordena y comunica mediante registros gráficos las etapas en que se observó un proceso.
- Identifica entre varios objetos de uso cotidiano, aquellos que no permiten el pasaje de la luz.
- Ensaya cambios en el color de los sistemas a través del uso de diferentes pigmentos y fuentes de luz en situaciones individuales y colectivas.
- Anticipa resultados y descubre regularidades vinculadas a la formación de sombras a través de la experimentación.
- Identifica la descomposición de la luz blanca en diversas situaciones.

Orientaciones metodológicas específicas

Plantearse nuevas cuestiones, nuevas posibilidades, ver viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere una imaginación creadora y marca un avance real en la ciencia.

Albert Einstein, 1938

Cuando se está a cargo un grupo de Ciclo 1 Tramo 1, al realizar el diagnóstico de situación de partida es necesario determinar qué competencias específicas o desempeños necesitan desarrollar los estudiantes y, a partir de ello, planificar las situaciones de aprendizaje habilitantes de esos desempeños.

Las progresiones de aprendizaje por competencia guiarán las decisiones metodológicas y la planificación de las actividades para atender los perfiles de salida del tramo. La clave estará en atender los verbos explicitados en las progresiones de aprendizaje para diseñar las consignas de trabajo.

La escuela debe brindar oportunidades regulares, cotidianas, de jugar a aquello que está tratando de enseñar, ofreciendo diversos tipos de juegos que les permitan a los niños actuar sobre los contenidos de la manera en que pueden hacerlo. Es decir, el juego se constituye en la posibilidad que tienen los niños de internalizar, comprender, poner en discusión, modificar, transformar los contenidos de enseñanza que el maestro define. Jugar está en la base del modo en que los niños se apropian del conocimiento.

> En la base de todos los casos está la imaginación y es justamente la posibilidad de imaginar la que libera al niño de las limitaciones situacionales permitiéndole experimentar en mundos desconocidos, a la vez que lo obliga a ajustarse a las restricciones de dichas realidades. (Vygotsky, 1988, p. 194).

A través del juego se puede introducir el tratamiento de la luz y el color de manera creativa, con luces policromáticas o monocromáticas sobre diferentes superficies o utilizar filtros para obtener diferentes percepciones de un mismo paisaje u objeto, estimulando la exploración y anticipación de respuestas. La vinculación con las artes visuales permitirá establecer las diferencias al mezclar pigmentos o luces primarias.

Si bien se explicitan los contenidos de física y química en esta unidad curricular, es relevante establecer los vínculos con contenidos de biología (alimentos-alimentación) y de geología en el espacio de geografía (suelo-agua), para observar y clasificar, describir cambios físicos y químicos que sufren los alimentos durante su preparación-digestión o realizar la separación de fases en mezclas de uso frecuente, entre otros.

Bibliografía sugerida para el docente

- Gairín, J. e Ion, G. (2021). *Prácticas educativas Basadas en Evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Narcea.
- Garritz, A. y Chamizo, J. (2001). *Tú y la química*. Pearson.
- Miguel Díaz de, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza.
- Pedrinaci, E. (coord.). (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Graó.
- Sarlë, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela.* Homo Sapiens.
- Weissmann, H. (2016). Comprender el mundo. En M.ª L. Martín Casalderrey y D. Vilalta Murillo (coords.). *La educación infantil hoy: retos y propuestas* (pp. 32-40). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Recursos web

- *Claves para el diseño de consignas educativas. Documento n.º 5*. Ministerio de Educación-Dirección General de Planeamiento Educativo (Argentina). https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_marco_doc_5_consignas.pdf
- ANEP-Plan Ceibal. *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf
- Mezclas. *Uruguay Educa*. https://uruguayeduca.anep.edu.uy/palabra-clave/mezclas
- 11 ideas para jugar con la luz del sol. *Tierra en las manos*. https://www.tierraenlasmanos.com/ideas-jugar-con-luz-sol-y-sombras/
- Rutinas de pensamientos. Las llaves de los pensadores. *Orientación Andújar*. https://www.orientacionandujar.es/2013/06/12/rutinas-de-pensamiento-las-llaves-de-los-pensadores-thinkers-keys/
- Colores. *Fondation La main à la pâte*. https://fondation-lamap.org/preparez-votre-classe/themes-scientifiques-premier-degre/lumiere-ombres-et-couleurs/couleurs

Tramo 2 | Grados 1.° y 2.°

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Explora, ensaya, juega y experimenta, individual o colectivamente, con objetos de su entorno para establecer similitudes y diferencias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal, Pensamiento creativo.

CE2. Observa fenómenos concretos, abre interrogantes, recopila información, interpreta y comunica basado en evidencias recogidas durante la fase experimental, para comprender, describir y explicar procesos experimentales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Comunicación.

CE3. Observa el ambiente, formula preguntas, elabora hipótesis y propone explicaciones sencillas mediante el proceso de experimentación, la indagación y la búsqueda de evidencias, mediante el trabajo individual y colectivo, para comprender fenómenos naturales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Comunicación, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Identifica y comprende las emociones personales al enfrentarse a retos, fomentando la confianza en sus propias habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas vinculados con los sistemas materiales y la energía, valorando el error como parte del proceso de aprendizaje. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal.

CE5. Desarrolla y aplica el pensamiento lógico y creativo al explorar, organizar datos, descomponer en partes y reconocer patrones para comprender fenómenos físico-químicos y comunicar a través de diferentes códigos y soportes. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Comunicación y Pensamiento computacional.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Considerando que este currículo tiene un enfoque competencial, los contenidos presentan oportunidades de contextualización que pueden dar lugar a preguntas investigables; favorecen el proceso indagatorio en contexto y atienden a los intereses del estudiante.

La contextualización histórica y la relevancia de exponentes científicos quedará determinada por el docente, cuando lo considere pertinente o en coordinación con otras áreas del saber.

Una situación problema o pregunta investigable no tiene por qué abordarse a partir de un solo contenido; puede dar lugar al desarrollo de más de uno de ellos.

Los contenidos son flexibles y no pretenden establecer un orden secuencial prescriptivo para el docente.

Los contenidos explicitados para cada uno de los tramos deberán ser abordados desde un enfoque sistémico.

CONTENIDOS	COMPETENCIAS
Los estados de agregación de la materia sólido, líquido y gaseoso.	Todas las competencias específicas explicitadas para la Unidad curricular pueden ser desarrolladas durante el abordaje de los contenidos. Dependerá de las decisiones metodológicas del equipo docente y el diseño de las secuencias de enseñanza a partir de la realidad institucional y áulica.
Las propiedades de los materiales:	
dureza, fragilidad, elasticidad, transparencia, conductividad.	
Los cambios de estado de la materia.	
Soluciones: líquido-líquido, líquido-sólido, líquido-gas.	
Filtración y decantación como métodos de separación de fases...	
Cristalización como método de fraccionamiento.	
Manifestaciones de la energía: • Cambios de estado de la materia, • Calor y variación de la temperatura, • Medición de temperatura y su diferencia con la sensación térmica.	
Cuerpos luminosos: • Según el origen: artificiales y naturales. • Según su manifestación de la energía: incandescentes y luminiscentes.	
Energía eléctrica,	
Magnetismo.	
La incidencia de la luz en diferentes materiales: Sombra y la variación con la posición relativa entre el objeto y la fuente luminosa.	
El espectro visible.	
La luz.	
Síntesis aditiva de luces monocromáticas.	

Contenidos del grado 1.º

Sistemas materiales

- Propiedades de los materiales: estado físico, dureza, fragilidad, conductividad térmica.
- Estados de agregación de la materia: sólido, líquido, gaseoso.
- Cambios de estado de la materia.
- Soluciones acuosas: líquido-líquido, líquido-sólido.
- La decantación como método de separación de fases.

Energía

- Manifestaciones de la energía.
- Medición de temperatura y su diferencia con la sensación térmica.
- Cuerpos luminosos (clasificación: naturales y artificiales).
- La luz. Los colores primarios y secundarios aditivos.

Contenidos del grado 2.º

Sistemas materiales

- Propiedades de los materiales: flexibilidad, transparencia, corrosión, conductividad eléctrica.
- Sistemas homogéneos.
- Soluciones acuosas: líquido-líquido, líquido-sólido, líquido-gaseoso.
- La filtración como método de separación de fases.
- La cristalización como método de fraccionamiento.

Energía

- Manifestaciones de la energía.
- Cambios de estado de la materia.
- Calor y variación de la temperatura.
- Cuerpos luminosos (incandescentes y luminiscentes).
- Energía eléctrica.
- Magnetismo.
- La luz: síntesis aditiva de luces monocromáticas.
- La incidencia de la luz en diferentes materiales (descripción cualitativa y cuantitativa).
- Sombra y la variación con la posición relativa entre el objeto y la fuente luminosa.

Criterios de logro para la evaluación de los grados 1.º y 2.º

Los criterios de logro están asociados al grado de cumplimiento de las competencias específicas explicitadas para el tramo y el contenido de enseñanza que se moviliza. Todos ellos son válidos para considerar los aprendizajes de los estudiantes al transitar por el tramo.

Grado 1.º

- Anticipa, apoyado por la observación cualitativa, la formación de sombras en relación con diferentes objetos.
- Establece relaciones vinculadas a la distancia entre foco-objeto y la formación de su sombra a través de la experimentación.
- Abre interrogantes en actividades experimentales, vinculando la incidencia de la variable *cantidad de soluto* para una cantidad de solvente constante, asociando la variable temperatura al proceso de disolución.
- Comunica, a través de sencillas explicaciones, los resultados apoyado en las evidencias recogidas durante la fase experimental, vinculadas al análisis de los sistemas en relación con el ambiente.
- Explora, ensaya y experimenta junto a otros, con soluciones acuosas, propiedades de los sistemas materiales y manifestaciones de la energía, y registra las evidencias de sus observaciones en diferentes formatos.
- Explora y anticipa resultados durante procesos de indagación vinculados a diferentes métodos de separación de fases.
- Secuencia las etapas de los procesos vinculados a la adición de colores con luces monocromáticas, a la separación de fases, a los métodos de fraccionamiento, a los cambios de estado de la materia y registra con apoyo gráfico.
- Cuantifica variables, ordena y compara datos, vinculados al estudio de los sistemas homogéneos y heterogéneos.
- Plantea retos y busca estrategias junto a otros con confianza en sus propias habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana vinculados a fenómenos físico químicos.
- Registra variables de sistemas a través de la programación desarrollando procesos lógicos.
- Verbaliza las observaciones cualitativas y cuantitativas a partir del uso de sus sentidos y diferentes instrumentos que amplían la observación incorporando paulatinamente vocabulario específico.

Grado 2.º

- Anticipa, apoyado en la observación cualitativa, la formación de sombras en relación con diferentes objetos.
- Establece relaciones vinculadas a la distancia entre foco-objeto y la formación de su sombra a través de la experimentación.

- Abre interrogantes en actividades experimentales, vinculando la incidencia de la variable *cantidad de soluto* para una cantidad de solvente constante, asociando la variable temperatura al proceso de disolución.
- Comunica, a través de sencillas explicaciones, los resultados a partir de las evidencias recogidas durante la fase experimental en el análisis de los sistemas en relación con el ambiente.
- Explora y anticipa resultados durante procesos de indagación vinculados a diferentes métodos de separación de fases y de fraccionamiento.
- Explora, ensaya y experimenta junto a otros, con soluciones acuosas, propiedades de los sistemas materiales y manifestaciones de la energía, registrando las evidencias de sus observaciones en diferentes formatos.
- Explora y anticipa resultados durante procesos de indagación vinculados a diferentes manifestaciones de la energía.
- Secuencia las etapas de los procesos vinculados a la adición de colores con luces monocromáticas, a la separación de fases, a los métodos de fraccionamiento, a los cambios de estado de la materia y registra con apoyo gráfico.
- Cuantifica variables, ordena y compara datos, vinculados al estudio de los sistemas homogéneos y heterogéneos.
- Observa, compara y clasifica fuentes luminosas según su origen o la manifestación de energía.
- Plantea retos y busca estrategias junto a otros, con confianza en sus propias habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana vinculados a fenómenos físico-químicos.
- Registra variables de sistemas a través de la programación desarrollando procesos lógicos.
- Verbaliza las observaciones cualitativas y cuantitativas a partir del uso de sus sentidos y diferentes instrumentos que amplían la observación incorporando paulatinamente vocabulario específico.

Orientaciones metodológicas específicas para el tramo

Plantearse nuevas cuestiones, nuevas posibilidades, ver viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere una imaginación creadora y marca un avance real en la ciencia

Albert Einstein, 1938

Cuando se está a cargo un grupo de Ciclo 1 Tramo 1, al realizar el diagnóstico de situación de partida es necesario determinar qué competencias específicas o desempeños necesitan desarrollar los estudiantes y, a partir de ello, planificar las situaciones de aprendizaje habilitantes de esos desempeños.

Las progresiones de aprendizaje por competencia guiarán las decisiones metodológicas y la planificación de las actividades para atender los perfiles de salida del tramo. La clave estará en

atender los verbos explicitados en las progresiones de aprendizaje para diseñar las consignas de trabajo.

La escuela debe brindar oportunidades regulares, cotidianas, de jugar a aquello que está tratando de enseñar, ofreciendo diversos tipos de juegos que les permitan a los niños actuar sobre los contenidos de la manera en que pueden hacerlo. Es decir, el juego se constituye en la posibilidad que tienen los niños de internalizar, comprender, poner en discusión, modificar, transformar los contenidos de enseñanza que el maestro define. Jugar está en la base del modo en que los niños se apropian del conocimiento.

Si bien en este sector se explicitan los contenidos de Física y Química, es relevante establecer los vínculos con contenidos de biología (alimentos-alimentación) y geología en el espacio de geografía (suelo-agua) para observar y clasificar, describir cambios físicos y químicos que sufren los alimentos durante su preparación o realizar la separación de fases en sistemas heterogéneos, entre otros.

Por otra parte, hay decisiones didácticas que los docentes pueden tomar, considerando la autonomía del centro, el contexto y la realidad del grupo clase. Aspectos vinculados con el enfoque, priorizando la interdisciplinariedad, las metodologías activas, el diseño de las secuencias y el recorrido didáctico en el desarrollo de las competencias habilitadas por las consignas durante las actividades propuestas en la construcción de un concepto/contenido a ser enseñado, así como la optimización de los recursos disponibles.

En este sentido,

> puede considerarse la inclusión de las TIC en la enseñanza de las ciencias desde tres perspectivas diferentes y complementarias: acceso a la información relevante, uso de simuladores y laboratorios virtuales, uso de sistemas de recolección de datos como sensores e interfaces. (Cabot y Durquet, 2013, p. 148).

Gestionar el aula implica un conjunto de procesos complejos en que se dan las interacciones y los vínculos entre el docente y los estudiantes, entre el docente y el saber y entre los estudiantes entre sí.

Para que los estudiantes desarrollen la competencia científica en el contexto escolar, será necesario que sea abordada la dimensión metodológica propia de las ciencias, combinando actividades individuales, en un grupo pequeño y con el grupo clase, atendiendo la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje. Así, por ejemplo, al abordar el desarrollo de una competencia específica a través de un contenido, se podrá establecer una secuencia de actividades que permitan, en un contexto de cotidianidad, abrir interrogantes, formular hipótesis, observar cualitativa y cuantitativamente, clasificar, controlar variables durante la experimentación, tabular datos, contrastar evidencias, registrar y comunicar en diferentes soportes, incluyendo cuadros, tablas, fotos o audiovisuales que den cuenta de los procesos.

Apropiarse del código específico de la unidad curricular (disciplina) es importante para que los estudiantes puedan leer y escribir textos expositivos, explicativos y argumentativos.

El aprendizaje cooperativo en grupo pequeño da cuenta de un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los estudiantes aprenden unos de otros así como de su docente y del entorno (Lobato, 1998, p. 23).

La indagación bajo esta modalidad de trabajo pone en juego lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente, en un clima de confianza y bajo riesgo, favoreciendo la competencia comunicativa, de orientación a la acción, la creatividad, el aprender a aprender, el pensamiento científico y el juicio crítico, entre otros.

Bibliografía sugerida para el docente

- Furman, M.(2021). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Aique
- Gairín, J. e Ion, G. (2021): Prácticas educativas basadas en evidencias. Narcea.
- Garritz, A y Chamizo, J. (2001): *Tú y la química*. Pearson.
- Gellon, G., Rosenvasser, E., Golombek, D. y Furman, M. (2019) *La ciencia en el aula.* Siglo XXI.
- Kakalios, J. (2006). *La física de los superhéroes.* Robinbook.
- Máximo, A. y Alvarenga, B.(1997*). Física General con experimentos sencillos* (4.ª ed.). Oxford
- Miguel Díaz de, M. (2009): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid. Alianza Editorial.
- Pedrinaci, E. (coord.). (2012) *Ideas Clave. El desarrollo de la competencia científica.* GRAÓ
- Sarlë, P. (2010). *Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela*. Homo Sapiens.
- Weissmann, H. (2016). Comprender el mundo. En M.ª L. Martín Casalderrey, y D. Vilalta Murillo (coords.), *La educación infantil hoy: retos y propuestas*. (pp. 32-40). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Recursos web

- *Claves para el diseño de consignas educativas. Documento n.o 5*. Ministerio de Educación-Dirección General de Planeamiento Educativo (Argentina). https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_marco_doc_5_consignas.pdf
- ANEP-Plan Ceibal, Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible, Más allá de formatos y espacios tradicionales. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf
- Mezclas. *Uruguay Educa*. https://uruguayeduca.anep.edu.uy/palabra-clave/mezclas
- 11 ideas para jugar con la luz del sol. *Tierra en las manos*. https://www.tierraenlasmanos.com/ideas-jugar-con-luz-sol-y-sombras/

Ciencias del Ambiente
(Biología)

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Un currículum mixto que abarca competencias y contenidos permite globalizar los esquemas conceptuales de la ciencia sin dejar de lado el contenido científico ni tampoco los diversos ámbitos de la cultura. Permite, además, el abordaje de la formación integral del estudiante, así como la universalidad del conocimiento.

En este marco, el desarrollo de las materias de estudio está constituido con base en estructuras conceptuales de la ciencia e involucra la práctica de procesos vinculados a la construcción de esos conocimientos.

El docente podrá recrear el modo en que la ciencia adquiere el conocimiento de la naturaleza, en un ir y venir entre el pensamiento inductivo y deductivo, de tal forma que tanto él como el estudiante visualice los esquemas conceptuales y las teorías científicas como un modelo de conocimiento en permanente construcción y cambio.

El abordaje de las teorías científicas y su comprensión en estos niveles pueden resultar complejas para el estudiante, por lo tanto, el trabajo de enseñanza debe focalizarse en clave de competencias que permitan el desarrollo de estructuras de pensamiento.

Si el estudiante tiene libertad para desarrollar su iniciativa y satisfacer sus intereses en lugar de simplemente recibir los contenidos en forma cerrada, se posibilita que los conocimientos construidos vayan siendo incorporados sobre la base de conocimientos previos sólidos y significativos.

El siguiente listado de contenidos, sugerencias metodológicas y competencias fue pensado para que fueran accesibles a todos los estudiantes, respetando y protegiendo las trayectorias individuales para que todos los estudiantes puedan cursar un currículum básicamente similar, relevante y significativo para la experiencia propia presente y futura. Es, en palabras de Bolívar (2012), posibilitar el acceso a la renta cultural básica que asegura la continuidad en las etapas educativas, ya que sus elementos comunes impiden desajustes ante posibles cambios de institución.

Los contenidos seleccionados tienen como característica común no ser contenidos agotados; no se pretende un dominio enciclopédico y a la vez se respeta la autonomía e iniciativa del docente en el diseño del proceso formativo de los estudiantes, así como en las intervenciones pedagógicas que atiendan a las características particulares de estos y del contexto de cada institución.

Podemos diferenciar en este planteo diferentes tipos de contenidos que refieren a hechos y fenómenos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes.

Los conceptos son entendidos como representación mental de objetos, hechos, cualidades o situaciones, que poseen propiedades comunes (características inherentes), por ejemplo, mamífero, masa, volumen, vaporización, etcétera. El aprendizaje significativo de estos se logra a través de metodologías activas, con miradas interdisciplinares, puesto que deben ser construidos en detrimento del aprendizaje memorístico de una definición.

Un principio es un enunciado que explica o describe cómo las acciones o cambios ocurridos en un hecho, objeto o fenómeno, o en un conjunto de ellos, se relacionan con aquellos que ocurren en otro objeto o hecho (Varas, 1999). Un principio es, por ejemplo, la ley de la conservación de la masa o el sistema circulatorio. Si no se tratan los conocimientos previos desarrollando su comprensión (transporte interno de nutrientes), se logrará simplemente la memorización del principio y por lo tanto no se estará aprendiendo ciencia. En cuanto a la biología, es necesaria la revisión de las relaciones evolutivas sobre los seres vivos, por ejemplo, para los niveles de organización biológica.

En referencia a la competencia *relación con los otros,* se han incluido contenidos que resaltan el respeto hacia las personas y el cuidado del ambiente.

El trabajo en competencias implica la planificación e implementación de una experiencia educativa en la que se presenten y pongan en juego experiencias de aula que incluyan las tres dimensiones del saber: saber hacer, saber ser y saber saber.

Es importante el diseño de una experiencia de aula (Meirieu, 1998) que configure:

- un espacio de seguridad que le permita al estudiante probar, intentar, tantear, atreverse, equivocarse, re-empezar, sentirse cómodo sin ser juzgado por sus errores.
- un ambiente vital en donde el estudiante se encuentre sensorial e intelectualmente lo más estimulado posible a aventurarse en retos, desafíos, situaciones problemas y movilizar su energía hacia el conocimiento.
- una actividad escolar que sea desafiante y accesible, que le permita poner en juego las competencias que presenta, desarrollarlas en niveles de progresión superiores o adquirir otras nuevas.
- un ámbito de creciente autonomía en donde el estudiante tenga los puntos de apoyo necesarios (materiales, organización del trabajo, intercambio grupal, guía y orientación) para poder avanzar gradualmente en la gestión de sus aprendizajes, sus tiempos, métodos, recorridos, afirmándose en sus fortalezas y avanzando en sus dificultades. El nivel de autonomía necesario estará determinado por el ya alcanzado por el estudiante y el escalón próximo al cual puede acceder. La experiencia de aula diseñada debe organizar un sistema de ayudas que sirvan de andamio para avanzar de un escalón al otro, hacia niveles de autonomía superiores en donde el sujeto puede actuar por sí mismo.

- una propuesta que explicite el sentido del conocimiento abordado vinculándolo a las grandes interrogantes que el ser humano se ha planteado a lo largo de la historia y que la Ciencia ha intentado dar respuesta, «un esfuerzo permanente para que el sujeto se re-inscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo» (Meirieu 1998, p. 82).

También resulta importante enfocar las actividades hacia la acción y a la experimentación, considerando «la vida natural como escuela» (Figari, 1918, p. 185) y la posibilidad del trabajo sobre el ambiente cercano del estudiante que permite la biología como ciencia. Se debe priorizar el aprender haciendo, el actuar experimentalmente, el trabajo práctico del estudiante como principio organizador de la experiencia de aula, en donde convergen el ingenio orientado a un propósito creador y el criterio regulador para discernir y esgrimir el para qué y el porqué de los objetivos planteados.

Salomón et al. (2002) refieren a la imagen de la ciencia planteada por Furman, como una moneda con dos caras: por un lado, los conceptos, es decir, los *productos* de la ciencia y, por otro lado, los *procesos* que permitieron el desarrollo de dichos conceptos. La enseñanza basada únicamente en los productos de la ciencia la acota a una definición, a una fórmula, a un concepto acabado, y deja fuera la otra cara de la ciencia que corresponde a los procesos de indagación y de búsqueda de respuestas. La ciencia es para estos autores es «una forma de mirar el mundo» (Salomón, 2012, p. 1). Es una forma de aproximación a la realidad organizada y sistematizada, una actitud, una mirada rigurosa, cambiante e inquieta, inmersa en un proceso de indagación permanente; «es que allí donde parece hallarse la respuesta a una pregunta casi seguro habita una nueva pregunta y, junto a ella, la invitación a reanudar el camino de búsqueda de explicaciones» (p. 5).

Resulta indispensable dar un viraje hacia esta otra cara de la ciencia, de modo que cobren vida en el aula las preguntas y los procesos de indagación de los cuales provienen los contenidos conceptuales abordados en el aula.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Experimenta y vivencia su esquema corporal incorporando hábitos de cuidado e higiene personal y de su entorno inmediato. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Intrapersonal, Relación con los otros.

CE2. Elabora preguntas y compara información dando razones en situaciones dadas en relación a su propio cuerpo, los seres vivos y el ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional.

CE3. Juega, observa, explora, experimenta, y plantea preguntas basadas en sus intereses y experiencias personales elaborando clasificaciones y secuencias ordenadas en relación a su cuerpo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación. Pensamiento creativo, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Elabora y expone afirmaciones cuestionando la relación de causalidad en fenómenos vinculados a los seres vivos y el entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico.

CE5. Anticipa, infiere y da seguimiento a instructivos sencillos para obtener evidencias de fenómenos biológicos de su entorno cercano. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico.

CE6. Identifica y propone pasos para la resolución de problemas en relación a los seres vivos con mediación docente, reconociendo patrones y organizando la información para socializar y validar datos con otros, pudiendo emplear aplicaciones tecnológicas básicas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación. Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Ciudadanía, local, global y digital.

CE7. Vivencia y experimenta emociones positivas hacia el ambiente, construye vínculos de confianza con pares y adultos logrando un clima de convivencia hospitalario. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relación con los otros.

Contenidos específicos y criterios de logro del nivel 3 años y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESTRUCTURANTES DEL TRAMO	CONTENIDOS	CONTENIDOS PARA LA PROFUNDIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE
CE1, CE2, CE5	El ser humano: estructura del cuerpo y salud.	Anatomía externa de su cuerpo, semejanzas y diferencias con sus pares.	Los cambios corporales.	Reconoce e identifica las diferentes partes de su cuerpo en situaciones lúdicas (observables a través de diferentes formas de comunicar). Manifiesta curiosidad por su propio cuerpo realizando preguntas sobre el mismo.
CE1 y CE3		Órganos genitales.		Manifiesta curiosidad por su propio cuerpo, realizando preguntas sobre el mismo. Compara su propio cuerpo con el de sus pares e identifica las diferencias con mediación.
CE1, CE6, y CE7		Cuidado del cuerpo, actividad y descanso, hábitos de alimentación e higiene.		Adquiere hábitos con relación al cuidado de su propio cuerpo y el de los demás, proponiendo acciones saludables con mediación.

Contenidos específicos y criterios de logro del nivel 4 años y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESTRUCTURANTES DEL TRAMO	CONTENIDOS	CONTENIDOS PARA LA PROFUNDIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE
CE1, CE2, CE3.y CE6	Reino animal: diferencias morfológicas.	Los animales de su entorno, semejanzas y diferencias con su propio cuerpo.		Observa y reconoce los animales en diferentes situaciones y entornos. Plantea interrogantes comparando su cuerpo con el de otros animales.
CE2 y CE3.		Dimorfismo sexual.		Compara las características morfológicas de ambos sexos a partir de ejemplos.
CE1 y CE3.	Salud y alimentación.	Clasificación de los alimentos.	El origen de los alimentos.	Observa e identifica diferentes tipos de alimentos para cuidar su salud en rutinas cotidianas.
		Salud bucal.		Adquiere hábitos en relación al cuidado de la salud bucal a través de rutinas cotidianas.
CE5.		Control pediátrico.	Carné de control.	Elabora instrucciones sencillas empleando diferentes lenguajes, para promover el control pediátrico.

Contenidos específicos y criterios de logro del nivel 5 años y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESTRUCTURANTES DEL TRAMO	CONTENIDOS	CONTENIDOS PARA LA PROFUNDIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE
CE1, CE3 y CE6.	Promoción de la Salud.	Cuidado del cuerpo: vacunación.		Reconoce la importancia de la vacunación para el cuidado de su salud con mediación docente.
CE2, CE3 y CE4.	Reinos de la vida.	Clasificación de los seres vivos: Reino Plantae y Reino Animalia.	Importancia del agua para los seres vivos.	Identifica características de los seres vivos estableciendo diferencias entre plantas y animales.
CE2, CE4 y CE7.	Ecosistema.	Componentes bióticos y abióticos del ecosistema.		Manifiesta curiosidad y plantea interrogantes sobre los componentes del ecosistema en diferentes entornos.
CE2, CE3 y CE4.	Nutrición.	Tipos de dentición y alimentación.		Establece relaciones entre los tipos de dientes y la dieta alimenticia de distintos animales con mediación.
CE1, CE2 y CE7.	Estructura vegetal. Conciencia ambiental.	Cuidado de las plantas. Órganos de la planta.	.	Interactúa a través de acciones para el cuidado de las plantas en su entorno. Identifica los órganos en diferentes plantas a través de la observación y exploración.

Orientaciones metodológicas específicas

El aprendizaje de la ciencia por medio de la observación, la comunicación e interpretación de datos, la formulación de hipótesis, la experimentación, el reconocimiento y control de variables y otros procesos simples, es, desde esta posición, planteado desde la problematización, tanto para el estudiante del nivel escolar como también para los estudiantes de educación media.

Proponer al estudiante situaciones diferentes y variadas le permite incursionar más profundamente en aquellos temas que a los estudiantes les interesan más que otros, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias previas.

El marco del modelo didáctico ABP y metodologías activas con miradas interdisciplinares habilita el diseño de propuestas basadas en el estudio de hechos y fenómenos entendidos como acontecimientos observables, para descubrir propiedades y establecer relaciones. Son el punto de partida necesario para desarrollar el pensamiento inductivo y deductivo.

Esto permite construir la abstracción que caracteriza a un conjunto de hechos similares, poniendo en juegos estrategias de pensamiento variadas, por ejemplo, análisis, identificación y clasificación. Los estudiantes observarán y analizarán de forma de llegar a las propiedades particulares que le permitirán formarse un modelo del hecho observado. Este primer modelo simple permite llegar a la abstracción y a la posterior conceptualización.

Las relaciones causales, que el docente debe lograr que se vuelvan explícitas para el estudiante a través del andamiaje, contribuyen al desarrollo de estrategias de pensamiento necesarias para la competencia de pensamiento científico: generalización y transferencia (operaciones mentales de orden superior).

Los procedimientos son aspectos constituyentes de los procesos científicos, entendidos estos como un conjunto de acciones ordenadas que apuntan al logro de una meta, son herramientas claves para el desarrollo de las competencias *pensamiento científico* y *pensamiento creativo*.

Las propuestas ideadas con procedimientos sencillos que se van complejizando permiten que los estudiantes transiten de operaciones de pensamiento de orden inferior (taxonomía de Bloom) —por ejemplo, mediciones para construir gráficos, cálculos, uso de instrumentos— a otros de orden superior. Los contenidos, así como las sugerencias metodológicas, explicitan la necesidad de plantear situaciones de observación, comunicación e interpretación de datos, inferencia, experimentación, formulación de hipótesis, etcétera.

Es indispensable para la formación integral de las personas el desarrollo de valores que determinan un estilo de vida saludable y armónico. Estos valores se concretan en propuestas para el abordaje de los contenidos seleccionados, que en distintas situaciones de aula propician el ayudar, compartir y trabajar con otros.

Abordar con los estudiantes la valoración del trabajo científico y los antecedentes de la historia de la ciencia incluye la presentación de datos curiosos, narraciones, preguntas investigables y actividades metacognitivas; son algunos ejemplos para que cada docente pueda en forma autónoma seleccionar qué aspectos incluir en el trabajo con los estudiantes a efectos de ayudarlos a construir un concepto de ciencia ética, colaborativa y en permanente transformación.

Orientaciones sobre evaluación

Celman (2005) expresa que la evaluación puede ser entendida como herramienta de conocimiento si atiende a dos condiciones: la de intencionalidad y la de posibilidad, permitiendo que los individuos puedan demostrar cierto grado de autonomía, que exista interés y que se genere un medio educativo que conceda las condiciones.

Aspectos importantes:

- Evaluación formativa: permite conocer el proceso de aprendizaje y los caminos recorridos por el estudiante. Es una oportunidad para el aprendizaje, para revisar errores.
- Evaluación sumativa: permite conocer el grado de apropiación de los saberes de cada estudiante y tomar decisiones didácticas con base en ello.

Debe ser considerada con una mirada de ciclo, que garantice la protección y continuidad de la trayectoria educativa.

La retroalimentación permanente permite conocer el proceso de aprendizaje del estudiante y obtener insumos para generar intervenciones oportunas.

La evaluación puede considerarse en tres dimensiones: consigo mismo (su proceso singular de aprendizaje desde el comienzo al final del curso), en relación con el grupo de pares, y comparar su nivel de desempeño de acuerdo a las progresiones de aprendizaje y el perfil de tramo.

Bibliografía sugerida para el tramo

Recursos web

- XI Foro Latinoamericano de Educación. Melina Furman. Educar mentes curiosas. la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/IMG/pdf/web-1.pdf
- Secuencias didácticas Escuelas del Bicentenario: https://portaldelasescuelas.org/recursos/acompanar-al-docente/material-didactico-para-acompanar-a-los-docentes/
- Prácticas inspiradoras en Ciencias (inicial y primer ciclo): http://educacion.udesa.edu.ar/ciencias/inspiradoras/
- La casa de la ciencia https://www.educ.ar/recursos/100855/la-casa-de-la-ciencia
- Contenidos educativos digitales- Ceibal. Reinos de la naturaleza.
- Simuladores Phet Universidad de Colorado https://phet.colorado.edu/es/
- Google Science Journal

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Interactúa dialogando con sus pares dando razones que justifican las opiniones y preguntas que surgen en la interacción con el otro ante hechos y fenómenos del mundo natural. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros.

CE2. Indaga e interroga, elaborando estrategias de resolución en forma colaborativa para anticipar resultados posibles en temáticas ambientales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con otros.

CE3. Juega, observa, indaga, plantea dudas sobre fenómenos concretos con el acompañamiento del docente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con otros.

CE4. Identifica las etapas en diferentes procesos naturales de su entorno con o sin mediación, demostrando cierto grado de autonomía para responder a situaciones lúdicas o cotidianas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Explora y usa datos, ensaya algoritmos, emplea aplicaciones y dispositivos para resolver situaciones vinculadas a los seres vivos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Ciudadanía local, global y digital.

CE6. Reconoce sus intereses y emociones, vinculándose con otros de manera empática, logrando una motivación propia, involucrándose en sus aprendizajes reconociendo qué aprendió, y cómo lo aprendió sobre procesos biológicos, para interactuar con sus pares y adultos y así construir vínculos de confianza. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con otros.

Contenidos específicos y criterios de logro del grado 1.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESTRUCTURANTES DEL TRAMO	CONTENIDOS	CONTENIDOS PARA LA PROFUNDIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE
CE1, CE2 y CE4.	NUTRICIÓN HUMANA Y SALUD.	Alimentación con relación a los tipos de órganos bucales, en diferentes seres vivos.	Importancia del aire para la vida.	Identifica el tipo de alimento y lo relaciona con los tipos de órganos bucales en ejemplos prácticos.
		La nutrición humana: Estructura del sistema digestivo. Ingestión.		Secuencia las etapas del proceso digestivo con mediación, reconociendo los órganos que componen el sistema digestivo. Organiza la información analizando evidencias para crear explicaciones sobre nutrición.
		Características de la cavidad bucal. Dieta saludable. Cuidado de la salud bucal.		Opina y da razones sobre el cuidado bucal en rutinas diarias.
CE1, CE3, CE4 y CE6.	ECOSISTEMA Y CONCIENCIA AMBIENTAL.	Clasificación de componentes del ecosistema terrestre.		Reconoce los componentes bióticos y abióticos interactuando respetando la diversidad del entorno con acciones de cuidado.
		Funciones de los órganos de las plantas.	Tipos de raíces en relación a la función.	Observa e identifica los órganos de las plantas a partir de la exploración en su entorno.

CE1, CE3 y CE4.	FUNCIONES VITALES: REPRODUCCIÓN.	Reproducción sexual: tipos de desarrollo embrionario (ovovivíparo, ovípara y vivípara).	Tipos de fecundación: interna y externa.	Identifica, compara y clasifica las diferentes formas de reproducción en casos presentados. Plantea preguntas sobre reproducción sexual en los ejemplos trabajados.

Contenidos específicos y criterios de logro del grado 2.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESTRUCTURANTES DEL TRAMO	CONTENIDOS	CONTENIDOS PARA LA PROFUNDIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE
CE1, CE4 y CE6.	NUTRICIÓN HUMANA.	Nutrición autótrofa y heterótrofa. Estudio de caso.	Sistema excretor.	Reconoce las modalidades de nutrición en animales y plantas.
		Transformación mecánica del alimento. Formación del bolo alimenticio. Movimiento peristáltico.		Secuencia las etapas de la digestión mecánica a partir de la observación.
CE2, CE3 y CE6.	ECOSISTEMA Y CONCIENCIA AMBIENTAL.	Ecosistema acuático. componentes y relaciones. Metamorfosis de ranas y sapos.	Ecosistemas dulceacuícolas: preservación de especies.	Identifica el ecosistema acuático y reconoce sus componentes utilizando ejemplos del mundo y de nuestro país. Reconoce las etapas del desarrollo de la metamorfosis a partir de la observación y el análisis de evidencias.

CE2 y CE4.	NUTRICIÓN: RESPIRACIÓN.	La respiración de los seres vivos: respiración pulmonar.		Identifica órganos del sistema respiratorio secuenciando las etapas del proceso con mediación docente.
CE1, CE2 y CE3.	ADAPTACIONES.	Locomoción: aves y mamíferos.	Clasificación de aves.	Identifica compara y explica la locomoción en diferentes animales relacionándolo con su hábitat.
CE3, CE4 y CE5.	REPRODUCCIÓN.	Reproducción ovípara (aves y reptiles).	Estudio de caso: ornitorrinco.	Identifica y compara las características de la reproducción ovípara a partir del estudio de caso.

Orientaciones metodológicas específicas

El aprendizaje de la ciencia por medio de la observación, la comunicación e interpretación de datos, la formulación de hipótesis, la experimentación, el reconocimiento y control de variables y otros procesos simples, es, desde esta posición, planteado desde la problematización, tanto para el estudiante del nivel escolar como también para los estudiantes de educación media.

Proponer al estudiante situaciones diferentes y variadas le permite incursionar más profundamente en aquellos temas que a los estudiantes les interesan más que otros, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias previas.

El marco del modelo didáctico ABP y metodologías activas con miradas interdisciplinares habilita el diseño de propuestas basadas en el estudio de hechos y fenómenos entendidos como acontecimientos observables, para descubrir propiedades y establecer relaciones. Son el punto de partida necesario para desarrollar el pensamiento inductivo y deductivo.

Esto permite construir la abstracción que caracteriza a un conjunto de hechos similares, poniendo en juegos estrategias de pensamiento variadas, por ejemplo, análisis, identificación y clasificación. Los estudiantes observarán y analizarán de forma de llegar a las propiedades particulares que le permitirán formarse un modelo del hecho observado. Este primer modelo simple permite llegar a la abstracción y a la posterior conceptualización.

Las relaciones causales, que el docente debe lograr que se vuelvan explícitas para el estudiante a través del andamiaje, contribuyen al desarrollo de estrategias de pensamiento necesarias para la competencia de pensamiento científico: generalización y transferencia (operaciones mentales de orden superior).

Los procedimientos son aspectos constituyentes de los procesos científicos, entendidos estos como un conjunto de acciones ordenadas que apuntan al logro de una meta, son herramientas claves para el desarrollo de las competencias *pensamiento científico* y *pensamiento creativo*.

Las propuestas ideadas con procedimientos sencillos que se van complejizando permiten que los estudiantes transiten de operaciones de pensamiento de orden inferior (taxonomía de Bloom) —por ejemplo, mediciones para construir gráficos, cálculos, uso de instrumentos— a otros de orden superior. Los contenidos, así como las sugerencias metodológicas, explicitan la necesidad de plantear situaciones de observación, comunicación e interpretación de datos, inferencia, experimentación, formulación de hipótesis, etcétera.

Es indispensable para la formación integral de las personas el desarrollo de valores que determinan un estilo de vida saludable y armónico. Estos valores se concretan en propuestas para el abordaje de los contenidos seleccionados, que en distintas situaciones de aula propician el ayudar, compartir y trabajar con otros.

Abordar con los estudiantes la valoración del trabajo científico y los antecedentes de la historia de la ciencia incluye la presentación de datos curiosos, narraciones, preguntas investigables y actividades metacognitivas; son algunos ejemplos para que cada docente pueda en forma autónoma seleccionar qué aspectos incluir en el trabajo con los estudiantes a efectos de ayudarlos a construir un concepto de ciencia ética, colaborativa y en permanente transformación.

Orientaciones sobre evaluación

Celman (2005) expresa que la evaluación puede ser entendida como herramienta de conocimiento si atiende a dos condiciones: la de intencionalidad y la de posibilidad, permitiendo que los individuos puedan demostrar cierto grado de autonomía, que exista interés y que se genere un medio educativo que conceda las condiciones.

Aspectos importantes:

- Evaluación formativa: permite conocer el proceso de aprendizaje y los caminos recorridos por el estudiante. Es una oportunidad para el aprendizaje, para revisar errores.
- Evaluación sumativa: permite conocer el grado de apropiación de los saberes de cada estudiante y tomar decisiones didácticas con base en ello.

Debe ser considerada con una mirada de ciclo, que garantice la protección y continuidad de la trayectoria educativa.

La retroalimentación permanente permite conocer el proceso de aprendizaje del estudiante y obtener insumos para generar intervenciones oportunas.

La evaluación puede considerarse en tres dimensiones: consigo mismo (su proceso singular de aprendizaje desde el comienzo al final del curso), en relación con el grupo de pares, y comparar su nivel de desempeño de acuerdo a las progresiones de aprendizaje y el perfil de tramo.

Recursos web sugeridos para el tramo

- XI Foro Latinoamericano de Educación. Melina Furman. Educar mentes curiosas. la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/IMG/pdf/web-1.pdf
- Secuencias didácticas Escuelas del Bicentenario: https://portaldelasescuelas.org/recursos/acompanar-al-docente/material-didactico-para-acompanar-a-los-docentes/
- Prácticas inspiradoras en Ciencias (inicial y primer ciclo): http://educacion.udesa.edu.ar/ciencias/inspiradoras/
- La casa de la ciencia https://www.educ.ar/recursos/100855/la-casa-de-la-ciencia
- Contenidos educativos digitales- Ceibal. Reinos de la naturaleza.
- Simuladores Phet Universidad de Colorado https://phet.colorado.edu/es/
- Google Science Journal

Ciencias de la Tierra y el Espacio (Geología y Astronomía)

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La unidad curricular está integrada por Geología y Astronomía; esto permite que el estudiante pueda conocer, comprender y maravillarse con su entorno entramando los saberes.

Situar al estudiante en la realidad ambiental con un enfoque interdisciplinario en clave de competencia es promover el pensamiento global y local, para actuar local y globalmente (Chabalgoity, 2008).

Conocer el ambiente desde una perspectiva integral permite acercar al estudiante a experiencias que promuevan la construcción de una mirada que trascienda lo cotidiano desde la complejidad de su propio entorno, de la que forma parte y se relaciona.

El relacionamiento del individuo con el ambiente, tomando y formando parte él, es necesario para permitir el desarrollo de individuos conscientes del cuidado de su entorno.

Interactuamos en un espacio que habitamos, por lo que se hace necesario visibilizar y sensibilizar sobre cómo habitarlo de forma sustentable, a fin de formar individuos comprometidos con su entorno, responsables y críticos.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución a las competencias generales del MCN

CE1. Explora y percibe en situaciones lúdicas y cotidianas los elementos y características de su entorno para el disfrute, de acuerdo a sus intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Reconoce e incorpora relaciones espaciales respecto de sí mismo, de los objetos y en los recorridos para construir una visión integral del espacio, la noción de lugar. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Reconoce y clasifica los bienes naturales y culturales del entorno y sus usos para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico.

CE4. Observa, indaga y reconoce características de los diferentes territorios (escuela, barrio, localidad, comunidad) para comenzar a construir representaciones espaciales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva.

CE5. Identifica situaciones ambientales en su entorno, propone preguntas y respuestas alternativas para encontrar explicaciones provisorias, intercambiando información con otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva.

CE6. Reconoce y utiliza los recursos tecnológicos disponibles para conocer, comunicar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Participa en actividades colaborativas, cooperativas y solidarias mediadas por el docente para reconocer la diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos por grado y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Nivel 3 años	Nivel 4 años	Nivel 5 años
-El agua como componente del suelo. **(CE3, CE4, CE5, CE6)** -La luz solar. La sombra. **(CE1, CE3, CE4, CE5)**	-Bienes comunes ambientales: El suelo: componentes y propiedades. Cuidados y preservación. **(CE1, CE3, CE4, CE5, CE7)** -Elementos del cielo diurno y nocturno. **(CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)**	-Los cambios del suelo por acción del agua. **(CE1, CE3, CE4, CE5, CE7)** -Elementos del tiempo atmosférico: variaciones. **(CE1, CE4, CE5, CE6)** -El sistema Tierra-Sol: movimiento aparente diario del sol. **(CE1, CE4, CE5, CE6)**

Criterios de logro para la evaluación del nivel 3 años

- Explora libremente el entorno según sus intereses.
- Identifica las características de su entorno inmediato.
- Comunica las características de su entorno a través de diferentes lenguajes y soportes.
- Disfruta de los bienes comunes ambientales explorando a través de la acción y los sentidos.
- Manifiesta curiosidad y propone preguntas sobre fenómenos naturales.
- Explora y vivencia la relación entre el agua y el suelo a través del juego.
- Explora, disfruta y experimenta la relación entre luces y sombras en actividades vivenciadas.

Criterios de logro para la evaluación del nivel 4 años

- Representa y comunica las características de su entorno a través de diferentes lenguajes y soportes.
- Clasifica elementos del suelo en actividades colaborativas.
- Manifiesta curiosidad y propone preguntas sobre los fenómenos naturales.
- Imita diferentes roles relacionados a las actividades económicas del entorno en interacciones lúdicas.
- Observa e identifica elementos del cielo diurno y nocturno en el contexto cotidiano.

Criterios de logro para la evaluación del nivel 5 años

- Representa e identifica las características de su entorno a través de diferentes lenguajes y soportes.
- Propone preguntas y confronta sus ideas sobre los fenómenos naturales, con o sin mediación.
- Identifica y describe los elementos del tiempo atmosférico en diferentes situaciones, con o sin mediación.
- Indaga y reconoce los cambios que tienen lugar en el paisaje por influencia de las variaciones de los elementos del tiempo atmosférico,
- Vivencia y propone explicaciones provisorias en relación con el sistema Tierra-Sol.

Orientaciones metodológicas específicas

Acorde al Marco Curricular Nacional 2002 de ANEP, diseñar situaciones de aprendizaje pertinentes requiere un enfoque interdisciplinar en constante proceso de construcción y reconstrucción en el marco de metodologías activas que permitan desplegar diversos escenarios de aprendizaje donde el conocimiento se presente distribuido, accesible y democratizado.

De esta manera, es necesario implementar metodologías activas de aprendizaje y enseñanza, que constituyen una construcción pedagógica, capaces de potenciar el currículo competencial. Estas sitúan al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje y es indispensable la centralidad de quien aprende, explora sus fortalezas, desarrolla nuevas habilidades.

Estas metodologías aportan herramientas significativas que habilitan una participación real de los estudiantes en asuntos de su interés personal y colectivo. Esto se concreta en proyectos que se desarrollen en su centro educativo y en su entorno barrial.

En este sentido el docente, a través del proceso de enseñanza, diseña situaciones de aprendizaje pertinentes, orienta, monitorea, brinda apoyos, favorece intercambios, promueve la creación de redes conceptuales y procesos de metacognición, autonomía y autorregulación del aprendizaje, gestiona tiempos, espacios y agrupamientos, ayuda a identificar y desarrollar potencialidades a fin de que los estudiantes sean capaces de construir ideas, esquemas, modelos, mapas mentales con los que puedan interpretar e intervenir la realidad, ocupar un papel central en la construcción de sus propios aprendizajes, indagando, proponiendo y ensayando soluciones, siendo capaces de creer en sí mismos y en sus posibilidades.

Se requiere tener en cuenta la integralidad e interdisciplinariedad del conocimiento, es decir la capacidad de mirar un mismo saber desde diversos enfoques mediante la convergencia de múltiples alfabetizaciones; a través del diseño y la planificación de situaciones didácticas que restablezcan las lógicas del saber, favorezcan la creación de conexiones entre los conocimientos y permitan establecer redes de pensamiento. Procesos estos, tendientes a potenciar el desarrollo de las capacidades de comprender, crear, producir, conocer, ser y hacer con otros. Se incorporan además los principios del DUA (diseño universal de aprendizajes) a fin de garantizar

la igualdad de posibilidades y oportunidades a través de la propiciación de múltiples formas de participación, implicación y representación; de modo tal que sean atendidos los diversos estilos de aprendizaje presentes en las aulas.

Existe un conjunto de metodologías activas que contribuyen al desarrollo de competencias, como:

- Trabajar por centros de interés de los estudiantes a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social en escenarios reales.
- Trabajo colaborativo/cooperativo.
- Análisis de caso (métodos de caso).
- Gamificación: se basa en el uso de dinámicas o mecánicas de juego en el proceso educativo, teniendo en cuenta el componente lúdico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para promover la motivación, el compromiso, la simbolización y la construcción del conocimiento.
- Aprendizaje basado en el juego (ABJ): implica el uso de juegos como medio para apoyar el aprendizaje, la asimilación o la evaluación. sugeridas.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): facilita que el docente plantee las propuestas desde la interdisciplinariedad. La principal característica del ABP es la contextualización en función de los avances sociales y tecnológicos propios de la realidad del estudiante. Los proyectos responden a problemáticas de la vida real.
- Aprendizaje basado en problemas: propone abordar problemáticas reales desde la centralidad en el estudiante, para que este sea capaz de identificar, analizar, diseñar, planificar, construir y evaluar para resolver problemas.
- Aula invertida y aprendizaje en ambientes mixtos: propuestas que se combinan y complementan con el aula presencial, de carácter complejo y divergente, abiertas y flexibles capaces de provocar conflictos cognitivos y desafíos éticos en un ambiente de aprendizaje no exclusivamente físico (que requieren implicación de las familias en los primeros tramos y se orientan a una creciente autonomía en los subsiguientes).
- Metodología STEAHM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Humanidades y Matemática): actividades que promuevan procesos de experimentación colaborativa, autonomía, confianza para la toma de decisiones, indagación, resolución y creación, potenciados por medio de la educación artística como mediadora de los procesos de construcción de aprendizajes; impulsan el desarrollo de la curiosidad así como del pensamiento crítico y creativo. Este marco metodológico permite promover colaboración, interés, curiosidad, creatividad e imaginación, entrelazando tecnología, artes, humanidades y ciencias.

Bibliografía sugerida para el estudiante

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico socioambiental participativo en Uruguay.* El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación ambiental: una demanda del mundo hoy.* El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y Economía*. Banda Oriental.
- ANEP-Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP-Codicen. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares.* Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental del territorio* (pp. 29-54). Dirac, Facultad de Ciencias. Comisión Sectorial de Educación Permanente. Área Científico-Tecnológica, UdelaR.
- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA*, 3,165-174.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la educación en ambiente. *Revista Voces,* 4(7), 12-20.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.

Tramo 2 | Grados 1.° y 2.°

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Explora, percibe e indaga en situaciones lúdicas y cotidianas los elementos y características de su entorno para el disfrute, de acuerdo con intereses y motivaciones propias y de/con otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Construye relaciones espaciales respecto de sí mismo, de los objetos y en los recorridos para aprehender una visión integral del espacio y la noción de lugar. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Describe y vincula los bienes naturales y culturales del entorno y sus usos para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico.

CE4. Interroga, recopila información y describe características de los diferentes territorios (escuela, barrio, localidad, comunidad) para construir representaciones espaciales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva.

CE5. Identifica situaciones ambientales en su entorno, propone preguntas y respuestas alternativas para encontrar explicaciones provisorias, intercambiando información con otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva.

CE6. Selecciona y utiliza los recursos tecnológicos disponibles para recopilar información, comunicar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Participa en actividades colaborativas, cooperativas y solidarias mediadas por el docente para reconocer la diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos por grado y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

1.º	2.º
Bienes comunes ambientales:	**Bienes comunes ambientales:**
El agua como agente erosivo y de transporte de partículas del suelo (meteorización)(CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7)	El suelo. La actividad biológica en el suelo: componentes orgánicos e inorgánicos. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE7)
Elementos del tiempo atmosférico y su influencia en el relieve. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7)	Aguas superficiales: circulación y transporte. Las consecuencias en el relieve. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7)
Sistema Tierra-Sol.	La relación tiempo atmosférico-estaciones. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7)
Duración del día y noche.	El Sol como cuerpo astronómico: características. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)
Las estaciones. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)	Movimiento aparente del sol: perihelio y afelio.

Criterios de logro para la evaluación del grado 1.º

- Describe diferentes características de las aguas superficiales.
- Comprende y describe la acción modeladora del agua y el viento en el relieve.
- Observa, recopila y organiza información sobre aspectos y relaciones del sistema Tierra-Sol.
- Comunica datos vinculados a una variable (elementos del tiempo atmosféricos) optando entre múltiples modos de representación y soportes.

Criterios de logro para la evaluación del grado 2.º

- Observa, describe y organiza información respecto a la actividad biológica en el suelo con o sin mediación.
- Comunica datos vinculados a una variable optando entre múltiples modos de representación y soportes.
- Comprende y explica la acción modeladora del agua en el relieve.
- Cuestiona afirmaciones y pide explicaciones sobre fenómenos naturales con o sin mediación.
- Identifica y explica las características distintivas del Sol como cuerpo astronómico, con o sin mediación de la tecnología.

Orientaciones metodológicas específicas

Acorde al Marco Curricular Nacional 2002 de ANEP, diseñar situaciones de aprendizaje pertinentes requiere un enfoque interdisciplinar en constante proceso de construcción y reconstrucción en el marco de metodologías activas que permitan desplegar diversos escenarios de aprendizaje donde el conocimiento se presente distribuido, accesible y democratizado.

De esta manera, es necesario implementar metodologías activas de aprendizaje y enseñanza, que constituyen una construcción pedagógica, capaces de potenciar el currículo competencial. Estas sitúan al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje y es indispensable la centralidad de quién aprende, explora sus fortalezas, desarrolla nuevas habilidades.

Estas metodologías aportan herramientas significativas que habilitan una participación real de los estudiantes en asuntos de su interés personal y colectivo. Esto se concreta en proyectos que se desarrollen en su centro educativo y en su entorno barrial.

En este sentido el docente, a través del proceso de enseñanza, diseña situaciones de aprendizaje pertinentes, orienta, monitorea, brinda apoyos, favorece intercambios, promueve la creación de redes conceptuales y procesos de metacognición, autonomía y autorregulación del aprendizaje, gestiona tiempos, espacios y agrupamientos, ayuda a identificar y desarrollar potencialidades a fin de que los estudiantes sean capaces de construir ideas, esquemas, modelos, mapas mentales con los que puedan interpretar e intervenir la realidad, ocupar un papel central en la construcción de sus propios aprendizajes, indagando, proponiendo y ensayando soluciones, siendo capaces de creer en sí mismos y en sus posibilidades.

Se requiere tener en cuenta la integralidad e interdisciplinariedad del conocimiento, es decir la capacidad de mirar un mismo saber desde diversos enfoques mediante la convergencia de múltiples alfabetizaciones; a través del diseño y la planificación de situaciones didácticas que restablezcan las lógicas del saber, favorezcan la creación de conexiones entre los conocimientos y permitan establecer redes de pensamiento. Procesos estos, tendientes a potenciar el desarrollo de las capacidades de comprender, crear, producir, conocer, ser y hacer con otros. Se incorporan además los principios del DUA (diseño universal de aprendizajes) a fin de garantizar la igualdad de posibilidades y oportunidades a través de la propiciación de múltiples formas de participación, implicación y representación; de modo tal que sean atendidos los diversos estilos de aprendizaje presentes en las aulas.

Existe un conjunto de metodologías activas que contribuyen al desarrollo de competencias, como:

- Trabajar por centros de interés de los estudiantes a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social en escenarios reales.
- Trabajo colaborativo/cooperativo.
- Análisis de caso (métodos de caso).
- Gamificación: se basa en el uso de dinámicas o mecánicas de juego en el proceso educativo, teniendo en cuenta el componente lúdico de los procesos de enseñanza y aprendi-

zaje, para promover la motivación, el compromiso, la simbolización y la construcción del conocimiento.

- Aprendizaje basado en el juego (ABJ): implica el uso de juegos como medio para apoyar el aprendizaje, la asimilación o la evaluación. sugeridas.
- Aprendizaje basado en proyectos(ABP): facilita que el docente plantee las propuestas desde la interdisciplinariedad. La principal característica del ABP es la contextualización en función de los avances sociales y tecnológicos propios de la realidad del estudiante. Los proyectos responden a problemáticas de la vida real.
- Aprendizaje basado en problemas: propone abordar problemáticas reales desde la centralidad en el estudiante, para que este sea capaz de identificar, analizar, diseñar, planificar, construir y evaluar para resolver problemas.
- Aula invertida y aprendizaje en ambientes mixtos: propuestas que se combinan y complementan con el aula presencial, de carácter complejo y divergente, abiertas y flexibles capaces de provocar conflictos cognitivos y desafíos éticos en un ambiente de aprendizaje no exclusivamente físico (que requieren implicación de las familias en los primeros tramos y se orientan a una creciente autonomía en los subsiguientes).
- Metodología STEAHM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Humanidades y Matemática): actividades que promuevan procesos de experimentación colaborativa, autonomía, confianza para la toma de decisiones, indagación, resolución y creación, potenciados por medio de la educación artística como mediadora de los procesos de construcción de aprendizajes; impulsan el desarrollo de la curiosidad así como del pensamiento crítico y creativo. Este marco metodológico permite promover colaboración, interés, curiosidad, creatividad e imaginación, entrelazando tecnología, artes, humanidades y ciencias.

Bibliografía sugerida para el estudiante

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico socioambiental participativo en Uruguay.* El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación ambiental: una demanda del mundo hoy.* El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y economía.* Banda Oriental.
- ANEP-Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* ANEP.
- ANEP-Codicen. (2016). *Documento Base de análisis curricular.* ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares.* Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria.* Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental*

del territorio (pp. 29-54). Dirac, Facultad de Ciencias. Comisión Sectorial de Educación Permanente. Área Científico-Tecnológica, UdelaR.

- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA, 3,* (165-174).
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la educación en Ambiente. *Revista Voces, 4*(7), 12-20.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado.* Oikos-Tau.

Referencias bibliográficas del espacio

Administración Nacional de Educación Pública (2022). *Marco conceptual de Matemática.* Programa PISA Uruguay. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20matema%CC%81tica.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Uruguay en PISA (2015). Informe de Resultados.* ANEP.

Alsina, Á. (2016). Diseño, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en el aula. *Épsilon, Revista de Educación Matemática, 33-1* (92), 7-29. https://core.ac.uk/download/pdf/334428177.pdf

Alsina, Á. (2019). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años).* Graó.

Alsina, Á., García, M., Torrent, E. (2019, abril). La evaluación de la competencia matemática desde la escuela y para la escuela. *Unión, 55,* 85-108. https://core.ac.uk/download/pdf/328834243.pdf

Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Anijovich, R. y González, C. (2018). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.* Aique.

Beltrán-Pellicer, P. y Alsina, Á. (2022). La competencia matemática en el currículo español de educación primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3*(2), 31-58. http://dx.doi.org10.24310/mgnmar.v3i2.14693

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1*(1), 9-45.

Cataneo, L. (2010). *Didáctica de la matemática.* Homo Sapiens.

Celman, S. (2005). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* UCO. https://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Evaluacion/Objetos%20informativos/Unidad%204/4.%20es_posible_mejorar_la_evaluacion_y_transformarla.pdf

Chabalgoity, M. (2008). *Base para la crítica ambiental en Uruguay*. Curso de actualización.

Chamorro, M. del C. (2005). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil.* Pearson.

Dibarboure, M. (2009). *… y sin embargo se puede enseñar ciencias naturales*. Santillana.

Dibarboure, M., Aduriz, A. e Ithurralde, S. (coords.). (2013). *El quehacer científico en el aula. Pistas para pensar.* Fondo Editorial Queduca.

Figari, P. (1918). *Educación y arte*. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Gairín, J. y Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Narcea.

Garritz, A. y Chamizo, J. (2001). *Tú y la química.* Pearson.

Gómez López, L. F. (2008, julio-setiembre). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades, 38.* Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal.

González, I., Ramírez, A., Moral, A. (2013, enero-abril). La evaluación por competencias en educación primaria: ¿arquitectura o albañilería? *Educere, 17*(56), 41-50. https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150002.pdf

Itzcovich, H. (2007). *La matemática escolar.* Aique

Liguori, L. y Noste, M. (2010). *Didáctica de las ciencias naturales. Enseñar ciencias naturales.* Homo Sapiens.

Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica,* (4), 59-76.

Meirieu, P. (1998*). Frankenstein educador*. Laertes.

Miguel Díaz, M. de (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Alianza.

Monereo, C. (coord.). (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza.* Graó.

Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 13*, 251-267. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005*). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Pedrinaci, E. (coord.). (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Graó.

Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, 1*(1), 52-61. https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/12

Planea. (2014). Plan Nacional de Educación Ambiental (plaNEA). Documento Marco. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable.

Recoba, S. (2021). *Metodologías participativas con un enfoque integral desde una perspectiva de género y ciudadanía*. Ministerio de Educación y Cultura.

Roman, C., Soria, E., Papayannis, C. y Rolandi, A. (2020). *Infancias Siglo XXI. Propuestas educativas para nivel inicial, primer y segundo grado. Ciencias Naturales*. Camus.

Rostán, E. (coord.). (2018). *Leer y escribir en las áreas de conocimiento.* Camus.

Salomón P., Furman M. y Sargorodschi A. (2002). *Ciencias naturales, material para directivos. Educación primaria.* IPE - Unesco.

Salomón, P. (2012). *Enseñando biología con las TIC.* Cengage Learning.

Soria, M. (2020). Plantas, frutas y alimentos. En M. Soria. *Conocer el ambiente desde las ciencias naturales: experiencias pedagógicas*. Camus.

Weissmann, H. (2016). Comprender el mundo. En M.ª L. Martín Casalderrey y D. Vilalta Murillo (coords.). *La educación infantil hoy: retos y propuestas* (pp. 32-40). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design, expanded* (2.ª ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.pdfdrive.com/understanding-by-design-expanded-2nd-edition-e31932442.html

Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En M. Insaurralde (coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.

Zilberman, G., Castro, A. y Chara, S. (2007). *Serie Cuadernos para el Aula. Primer ciclo EGB/nivel primario.* Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina.

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio de Comunicación

Fundamentación

En este espacio se propone el trabajo en las diversas lenguas con la colaboración de otros códigos no lingüísticos desde un enfoque metodológico adaptado a la comunicación.

Las corrientes del pensamiento por las que el docente opte, dirigidas a la reflexión sobre la lengua en sus variados aspectos y a la consideración del estudiante como hablante genuino en sus facultades lingüísticas, no deben desconocer que «la comprensión de la naturaleza del lenguaje, el conocimiento de la constitución histórica de la lengua y la observación de las pautas formales que condicionan los significados» (Cabakian et al., 2022, p. 31) son el objetivo final de las prácticas.

En consecuencia, se vuelve necesario abrir el camino de la observación a la que deben aplicarse el profesor y el maestro en su ponderación de los fenómenos lingüísticos. Comprender la composición interna del sistema mediante el análisis de sus unidades es condición para su enseñanza. A través de la observación y de la experiencia, el docente podrá incorporar en las prácticas de aula conceptos técnicamente simples que auspicien la reflexión y que orienten la natural intuición de nuestros estudiantes sobre los hechos de la lengua. Esos hechos, que todo hablante competente puede objetivar, sustentan el poder razonar sobre los procesos de la inteligencia que aseguran el necesario discernimiento y la creatividad en los usos (Cabakian et al., 2022, pp. 27-28).

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del Marco Curricular Nacional (MCN)

CE1. Desarrolla prácticas de oralidad, de lectura y escritura según los distintos registros, para adecuar los procesos de la comunicación a los requerimientos de cada ámbito de enunciación. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación.

CE2. Accede gradual y reflexivamente a los niveles simbólicos del lenguaje para producir textos. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento creativo.

CE3. Construye puntos de vista y elabora sus fundamentos, los socializa y considera otras posturas para reelaborar las propias. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento crítico.

CE4. Reconoce modelos teóricos para analizar las expresiones de la comunicación, la cultura y la tecnología. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento científico.

CE5. Incorpora la modelización y sistematización desde la lingüística, para arribar a soluciones de problemas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento computacional.

CE6. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico y metalingüístico a partir del monitoreo de su proceso para seleccionar las estrategias adecuadas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Metacognitiva.

CE7. Explora sus emociones a partir del reconocimiento y la verbalización de su discurso interno, para construir su identidad en relación con los otros y el entorno. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Intrapersonal.

CE8. Toma decisiones responsables e informadas según los intercambios comunicativos, para interactuar e influir en el entorno. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE9 Indaga y descubre diversas estrategias comunicativas para la construcción del vínculo a través del intercambio lingüístico. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Relación con los otros.

CE10. Utiliza una o más lenguas para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en ámbitos de toma de decisión individual y colectiva. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento computacional.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del espacio

Los ejes que estructuran las disciplinas del espacio apuntan al desarrollo de las actividades de lenguaje en relación con las competencias expuestas por el Marco Curricular Nacional. Su redacción atiende a la coincidencia de estas actividades con procesos cognitivos específicos de la lengua.

- Hablar (Competencias: CE1, CE2, CE3, CE7, CE8, CE9 y CE10)
- Escuchar (Competencias CE1, CE2, CE3, CE7, CE8, CE9 y CE10)
- Leer (Competencias CE1, CE3, CE6, CE7, CE8, CE9 y CE10)
- Escribir (Competencias CE1, CE3, CE6, CE10)
- Reflexión metalingüística (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)

Orientaciones metodológicas del espacio

El docente del espacio de Comunicación podrá seleccionar las orientaciones metodológicas sugeridas e incorporar aquellas que, en forma fundamentada, entienda apropiadas.

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación

- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida (*flipped classroom*)
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación

Este programa está pensado con base en la centralidad del estudiante. En este plano, es importante focalizarse en los avances y logros de los educandos con el foco en los objetivos educativos planteados.

En este sentido, se sugiere que la problematización, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo que derive de situaciones auténticas y de interés para los estudiantes sean las propuestas didácticas y metodológicas que se vivencien en el aula.

No obstante, serán necesarias instancias donde el docente explique y modelice distintos aspectos de la lengua en su justa medida cuando sea pertinente. Asimismo, la integración de los aspectos socioemocionales, la autoevaluación, la evaluación de pares, el uso de rúbricas y el uso de la metacognición son herramientas fundamentales para adherir a la concepción pedagógica y filosófica del presente programa.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

La evaluación se realizará de acuerdo a las progresiones y a los perfiles de egreso correspondientes.

Concebida como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación debe ser continua y fundamentalmente formativa, acompañando los momentos sumativos y de acreditación.

Es necesario incorporar diferentes técnicas, dispositivos y herramientas para la recolección de información sobre los aprendizajes de los estudiantes y sus singularidades, que permitan tomar decisiones fundamentadas al docente.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes dentro de la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

Dentro de la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Los docentes del espacio de Comunicación podrán:

- incorporar las diferentes herramientas que proporciona la tecnología en el aula;
- participar de diferentes instancias coordinadas (proyectos interdisciplinares, salidas didácticas, foros, debates) con otros docentes dentro del aula o en el centro, con enfoque interdisciplinario;
- flexibilizar formatos, acorde a las necesidades de los estudiantes;
- trabajar con las familias y la comunidad.

Lengua Española

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El desarrollo y la apropiación gradual de la comunicación a través de la escritura, en los distintos tramos del aprendizaje, son el eje de la alfabetización primaria. Es de conocimiento general que

> la escritura tiene por objeto representar gráficamente la lengua (…) y constituye un sistema diferente de esta. No es consecuencia de la evolución de la especie, sino un fenómeno cultural, que requiere aprendizaje, puesto que no se adquiere espontáneamente como la oralidad. En este sentido, el desarrollo de la escritura implica un proceso de aculturación que interactúa con el desarrollo de la lectura. (Cabakian et al., 2022, p. 33)

Los presentes programas, dedicados a guiar el trabajo en la enseñanza inicial y primaria, parten de reconocer la necesidad de estimular las competencias básicas definidas por la ANEP y el trabajo en lengua española con atención en la oralidad, la lectura y la escritura en las distintas etapas de su desarrollo.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular de tramo

CE1.1. Expresa ideas y emociones mediante diversos lenguajes para comunicarse según los requerimientos de cada situación.

CE2.1. Organiza ideas e información con mediación del maestro para producir textos orales y escritos.

CE3.1. Formula preguntas, dialoga y da razones para construir sus puntos de vista.

CE4.1. Elabora hipótesis a partir de sus saberes lingüísticos para expresarse en forma oral y escrita.

CE5.1. Opina ante diferentes situaciones del entorno e incorpora los «por qué» para la resolución de problemas.

CE6.1. Reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua para avanzar en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

CE7.1. Utiliza recursos lingüísticos y paralingüísticos para comunicar sus emociones en relación con los otros y su entorno.

CE8.1. Manifiesta sus inquietudes y toma decisiones en forma creativa en distintos ámbitos de interacción.

CE9.1. Descubre y utiliza estrategias comunicativas para la construcción de vínculos en situaciones lingüísticas.

CE10.1. Utiliza recursos de la lengua para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en diversos ámbitos para la toma de decisiones en forma individual y colectiva.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

La oralización de textos y prácticas de oralidad formal en distintas situaciones comunicativas (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE7.1).

Los textos literarios, no literarios, hipermediales, orales y escritos. Su valor cultural, lingüístico, social y discursivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

La escritura como proceso recursivo en distintos soportes y situaciones de aprendizaje: producciones mediadas por el docente, en forma individual y colectiva (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).

La lectura como proceso de construcción de sentido, autónoma y mediada (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).

La reflexión metalingüística en prácticas de oralidad, lectura y escritura (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

Contenidos por nivel y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Nivel 3 años

Oralidad

- La descripción oral de personajes, objetos, lugares, en contextos ficticios y cotidianos (CE1.1, CE2.1, CE3.1).
- Los recursos de la comunicación no verbal (gestos, movimiento, voz) en la representación escénica de personajes de cuentos y en la creación de historias (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La conversación sobre temas de interés (CE1.1, CE3.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La ampliación del repertorio lingüístico a través de nanas, rimas, rondas y poemas sencillos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).
- La memorización de nanas y poemas.
- La narración en contextos cotidianos y lúdicos, en entornos físicos y virtuales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE10.1).

Lectura

- Lectura de textos de calidad mediada por el maestro (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- La familiarización con materiales de la cultura escrita: libros y diversos materiales escritos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1).
- Reconocimiento del nombre propio.
- La interpretación de imágenes y marcas iconográficas (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).

Escritura

- Escritura no diferenciada. Escritura presilábica y silábica-alfabética. Iniciación a la escritura autónoma (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- La escritura del nombre propio a través de la guía del maestro (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).

- La adquisición graduada del código escrito orientada por el maestro (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- El divertimento gráfico: distintos espacios, soportes e instrumentos (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE7.1, CE9.1).

Nivel 4 años

Oralidad

- La ampliación del repertorio lingüístico: nanas, rimas, poemas, canciones, retahílas, adivinanzas, jitanjáforas, limericks. Memorización de textos breves (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).
- La reconstrucción de sucesos y la narración en contextos ficticios y cotidianos (CE1.1, CE2.1, CE3.1).
- Los recursos de la comunicación no verbal (gestos, movimiento, voz, mirada) en la representación escénica de personajes de cuentos y en la creación de historias (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La conversación en variados contextos: organización, respeto de turnos, tema (CE1.1, CE3.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La expresión de la opinión en situaciones cotidianas y lúdicas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La narración en contextos cotidianos y lúdicos en entornos físicos y virtuales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE10.1).

Lectura

- La lectura realizada por el maestro de textos modélicos de calidad (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- La anticipación icónica; diferenciación de imagen, grafía y número (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1).
- El reconocimiento del nombre propio a través de la distinción de algunas grafías (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1).
- La anticipación a partir de elementos paratextuales, imágenes, marcas iconográficas y algunas grafías convencionales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1).

Escritura

- La escritura guiada por la intervención del docente (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- La escritura del nombre propio (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).

- La escritura autónoma, colectiva e individual (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- Las reflexiones sobre el sistema gráfico y sobre el lenguaje escrito (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- El divertimento y la ejercitación gráfica: distintos espacios, soportes e instrumentos (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE7.1, CE9.1).

Nivel 5 años

Oralidad

- Los recursos de la comunicación no verbal (gestos, movimiento, voz, velocidad, pausa, silencio, mirada) en la representación escénica de personajes de cuentos y en la creación de historias (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- Las onomatopeyas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1).
- La conversación sobre temas de interés, mediada por el docente (CE1.1, CE3.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- El diálogo literario en el proceso de lectura (CE1.1, CE3.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La descripción oral de personajes, objetos, lugares, en contextos ficticios y cotidianos (CE1.1, CE2.1, CE3.1).
- La expresión de la opinión en situaciones cotidianas y lúdicas (CE1.1, CE2.1, CE3.1).
- Ampliación del repertorio lingüístico: nanas, rimas, poemas, canciones, retahílas, adivinanzas, jitanjáforas, limericks (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).
- La narración de experiencias personales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE10.1).
- La creación y memorización de rimas y cuentos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).

Lectura

- La lectura mediada por el maestro de textos modélicos de calidad (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- La anticipación y lectura autónoma a partir de imágenes, marcas gráficas y grafías convencionales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- El reconocimiento de los nombres propios en el ámbito del aula (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1).
- Las palabras y los significados en el comentario interpretativo de los textos (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1).
- La comprensión guiada de los textos a partir de la lectura realizada por el docente (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).

Escritura

- La escritura colectiva e individual según las necesidades del entorno comunicativo (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- El reconocimiento y la escritura de los nombres propios en el ámbito del aula (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- La escritura de textos conocidos y memorizados (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- Las reflexiones sobre el sistema gráfico y el lenguaje escrito (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- Las familias de palabras y la reflexión primaria sobre los procesos derivativos. Los campos semánticos (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- La exploración del gesto gráfico: distintos espacios, soportes e instrumentos (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE7.1, CE9.1).

Criterios de logro para la evaluación del nivel

3 años

- Expresa sus ideas oralmente de forma pertinente.
- Diferencia dibujo, imagen y grafía.
- Reconoce su nombre y es capaz de identificar la grafía inicial.
- Dibuja y realiza algunas marcas gráficas, trazos o protografemas a los que adjudica intención comunicativa.

4 años

- Expresa sus ideas y las relaciona con la situación de comunicación.
- Establece relaciones entre las imágenes y la historia leída.
- Diferencia números de letras.
- Reconoce su nombre y establece relaciones con los nombres de sus compañeros.
- Adjudica significado a sus garabatos, marcas gráficas y protografemas.

5 años

- Expresa y relaciona ideas.
- Establece relaciones entre las imágenes, las marcas gráficas y la historia leída por el docente.
- Comienza a adjudicar valor sonoro a grafías que le resultan familiares.
- Utiliza letras de su nombre y otras conocidas para producir palabras y oraciones.

Orientaciones metodológicas específicas

Los procesos de alfabetización para la formación de sujetos lectores y escritores resultan altamente complejos. La enseñanza de la lectura y escritura son actividades del lenguaje que tienen que desarrollarse en forma articulada y no escindida.

En el proceso de alfabetización para la construcción de la competencia lingüística, es importante planificar situaciones didácticas con consignas claras e intervenciones oportunas del docente. Además, es necesario habilitar interacciones entre pares, así como promover espacios de reflexión del lenguaje para que los estudiantes tengan la posibilidad de profundizar sus conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

Para comprender el sistema de escritura, antes de escribir en forma alfabética, los niños dibujan, realizan grafismos, trazan letras con intencionalidad comunicativa.

Aprender a escribir es el producto de la reflexión sobre el objeto que se está tratando de aprender, en este caso, la lengua.

La participación en prácticas sociales de lectura y escritura permite que los estudiantes comprendan el sistema de escritura, apropiándose de un nuevo objeto de conocimiento. Esto implica un aprendizaje conceptual.

De acuerdo a lo expresado por Emilia Ferreiro (1997), los niños enfrentan dificultades conceptuales relacionadas con la construcción del sistema y, en ese proceso de aprendizaje, lo reinventan.

El maestro como modelo lector y escritor es fundamental en la enseñanza. Las decisiones que definen su intervención en el aula y los recursos que selecciona constituyen aspectos claves para promover el avance de todos los estudiantes.

En las situaciones en que los estudiantes escriben por sí mismos, asumen la responsabilidad de escribir en forma autónoma y avanzan en la comprensión del sistema de escritura. Esto trasciende la concepción de la escritura como transcripción de las unidades sonoras en unidades gráficas.

Al final del primer ciclo, los contenidos de enseñanza ortográfica se acotan a la intervención explícita, oportuna y sistemática de: relación fonema-grafema (grafémica), el punto, la coma enumerativa, el signo de exclamación, el signo de interrogación y la raya en diálogos (puntuación), acento oral y escrito (acentuación).

La enseñanza de la ortografía implica la distinción de sus tres subcampos: el grafémico, la puntuación y la acentuación.

Por otra parte, el aprendizaje de las convenciones de la lengua escrita tiene sentido en la medida en que estas se enseñan en directa relación con la lectura y la escritura, por ser dos actividades de construcción de sentido.

Consideraciones fundamentales para el trabajo en el aula

- la importancia del aula como ambiente alfabetizador, como espacio construido entre docente y estudiantes;
- la motivación;
- la incorporación de variedad de recursos con los que el niño interactúa al aprender;
- la interacción sistemática con textos variados y de calidad;
- el aprendizaje colaborativo;
- las diversas formas de organización: individual, dupla, pequeño grupo, gran grupo;
- la participación activa de los estudiantes;
- la realización de talleres interdisciplinares e interciclos;
- el juego como estrategia en todas sus dimensiones;
- la exploración gráfica con diferentes soportes, materiales e instrumentos;
- el diseño de nexos para involucrar a la familia como agente coeducador.

Bibliografía sugerida para el tramo

- Administración Nacional de Educación Pública - Codicen - Dirección de Políticas Lingüísticas - ProLEE. (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español*. ANEP.
- Avendaño, F. y Miretti, M. L. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Homo Sapiens.
- Bajtín, M. ([1952-1953] 2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Trad. esp. Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. (1948). *Gramática de la lengua castellana*. Anaconda.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bosque, I. y Gallego A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 54*(2), 66-83.
- Bronckart, J. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Chartier, R. ([2005] 2006). *Inscribir y borrar. Cultura Escrita y Literatura (Siglos XI-XVIII).* Katz Editores.

- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Trad. esp. Eduardo Bustos Guadaño. Alianza.
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Visor.
- Coseriu, E. ([1951] 1986). *Introducción a la lingüística*. Gredos.
- Coseriu, E. ([1952] 1962). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Coseriu, E. (1977). *Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (comps.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* SM Editores.
- Dotti, E. y Peluffo, E. (2019). Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura. *Quehacer educativo* (153), 22-30.
- Etchart, E. y Nández Britos, J. (2012). Lectura, escritura, alfabetización. En G. Cánepa, M. J. González y C. Pippolo (comps.). *Español al Sur* (pp. 201-204). ANEP - CFE.
- Fernández Panizza, G. (2017). *Herramientas para alfabetizar en el Jardín de Infantes*. Aique.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.
- Gomes de Morais, A. (1998). La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica. En *Textos en Contexto 4* (pp. 35-58). Lectura y Vida.
- Ivaldi, E. y Genta, D. (2014). *Diálogos entre grafismos, dibujo y escritura*. Camus.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matteoda, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. En *Textos en Contexto 4* (pp. 61-84). Lectura y Vida.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje, 23*(89), 65-80.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oral*. Gedisa.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.

- Perelman, F. (2011). La formación del estudiante y las prácticas de lectura en internet. En F. Perelman (coord.). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Piccardo, L. J. (1962). *Estudios gramaticales*. Instituto de Profesores Artigas.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Harcourt, Brace y World.
- Saussure, F. de ([1916] 1945). *Curso de Lingüística general*. Trad. esp. y notas de Amado Alonso. Losada.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (16), 49-59.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 23*(4), 44-48.
- Torres, M. (2004). El lugar de la ortografía en la enseñanza. Apropiarse de las herramientas. *Revista La Educación en Nuestras Manos, 71*.
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Ediciones.
- Vigotsky, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular de tramo

CE1.1. Expresa ideas y emociones mediante diversos lenguajes para comunicarse según los requerimientos de cada situación.

CE2.1. Organiza ideas e información con mediación del maestro para producir textos orales y escritos.

CE3.1. Formula preguntas, dialoga y da razones para construir sus puntos de vista.

CE4.1. Elabora hipótesis a partir de sus saberes lingüísticos para expresarse en forma oral y escrita.

CE5.1. Opina ante diferentes situaciones del entorno e incorpora los «por qué» para la resolución de problemas.

CE6.1. Reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua para avanzar en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

CE7.1. Utiliza recursos lingüísticos y paralingüísticos para comunicar sus emociones en relación con los otros y su entorno.

CE8.1. Manifiesta sus inquietudes y toma decisiones en forma creativa en distintos ámbitos de interacción.

CE9.1. Descubre y utiliza estrategias comunicativas para la construcción de vínculos en situaciones lingüísticas.

CE10.1. Utiliza recursos de la lengua para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en diversos ámbitos para la toma de decisiones en forma individual y colectiva.

Contenidos específicos del tramo 2 y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

La lectura en voz alta de textos y las prácticas de oralidad formal en distintas situaciones comunicativas (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE7.1).

Los textos literarios, no literarios, hipermediales, orales y escritos. Su valor cultural, lingüístico, social y discursivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

La escritura como proceso recursivo en distintos soportes y situaciones de aprendizaje: producciones mediadas por el docente, en forma individual y colectiva (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).

La lectura como proceso de construcción de sentido, autónoma y mediada (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).

La reflexión metalingüística en prácticas de oralidad, lectura y escritura (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

Contenidos del grado 1.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Oralidad

- La narración oral en contextos cotidianos, lúdicos, en entornos físicos o virtuales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE10.1).
- Los elementos paralingüísticos de la comunicación oral: gestos, voz, tono, intensidad, velocidad, silencio, mirada, postura (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE7.1).
- La expresión de opiniones en variadas situaciones. Razones para sostenerlas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- Pautas para una comunicación asertiva: turnos de palabra, adecuación del léxico, organización de ideas, fórmulas de tratamiento (tú, vos, usted) en interacciones espontáneas y planificadas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La memorización de textos: adivinanzas, poemas, canciones, retahílas, jitanjáforas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).

Lectura

- Lectura mediada por el maestro de textos modélicos de calidad (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- Práctica de la lectura en forma autónoma (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- La construcción del sentido del texto: el tema, las palabras clave, el orden de las ideas, la información explícita e implícita, recursos no lingüísticos, componentes culturales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

Escritura

- Escritura no diferenciada. Escritura presilábica y silábica-alfabética (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- La exploración del gesto gráfico: distintos espacios, soportes e instrumentos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La escritura alfabética: la relación fonema-grafema (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).

- La sílaba como unidad rítmica. La combinatoria de vocales y consonantes en la construcción de unidades con significado: el morfema y la palabra. La familia de palabras: procesos de derivación y composición del léxico. (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La palabra y la oración como unidades de reconocimiento primario de los significados y las estructuras. (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La puntuación: el punto, la coma enumerativa, el signo de exclamación y el signo de interrogación (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- Los usos de las mayúsculas (los nombres propios, los títulos, el inicio de oración simple) (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La expresión del número: singular y plural (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La expresión de la concordancia en género y número: artículo, sustantivo, adjetivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).

Criterios de logro para la evaluación del grado 1.º

- Se expresa en forma oral relacionando ideas con pertinencia y da su opinión en contextos cotidianos.
- Lee en forma autónoma y con ayuda del docente adjudicando valor fonológico a los grafemas.
- Produce en forma alfabética unidades con significado (segmentación, uso de mayúscula, puntuación).

Contenidos del grado 2.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Oralidad

- La narración oral en contextos cotidianos, lúdicos, en entornos físicos o virtuales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE10.1).
- Los elementos paralingüísticos de la comunicación oral: gestos, tono, intensidad, velocidad, silencio, mirada (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE7.1).
- La organización básica para comunicar información temporalmente: primero, después, finalmente (en narraciones y exposiciones orales) (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1).
- La expresión de opiniones en variadas situaciones. Razones para sostenerlas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- Pautas para una comunicación asertiva: turnos de palabra, adecuación del léxico, fórmulas de tratamiento en interacciones espontáneas y planificadas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La memorización de textos: adivinanzas, poemas, canciones, retahílas, jitanjáforas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).

Lectura

- Lectura convencional autónoma y mediada por el maestro (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- Práctica de la lectura en forma expresiva (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La construcción del sentido del texto: el tema, las palabras clave, el orden de las ideas, la información explícita e implícita, recursos no lingüísticos, componentes culturales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

Escritura

- La letra imprenta y la letra cursiva: sus cuatro caracteres (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- Producción de textos escritos en diferentes soportes (convencional y digital) y modalidades (individual y colectiva) representativos de los diversos usos del lenguaje (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- El texto como unidad de sentido y de comunicación: la situación, los participantes, el tema, los modos de decir (sugerencias: cuentos, historietas, entrada de enciclopedia, recetas, tutoriales, índices, invitaciones, afiches) (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- La palabra y la oración como unidades de reconocimiento primario de los significados y las estructuras (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La puntuación: el punto, la coma enumerativa, el punto y coma, el signo de exclamación y el signo de interrogación, la raya en diálogos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La acentuación. El tilde y los usos básicos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La expresión del número: singular y plural (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La expresión de la concordancia en género y número: artículo, sustantivo, adjetivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).

Criterios de logro para la evaluación del grado 2.º

- Expresa su opinión, brinda razones y relaciona ideas.
- Lee en forma autónoma e incorpora elementos paralingüísticos.
- Produce textos escritos utilizando con adecuación recursos lingüísticos y paralingüísticos en relación con la puntuación y la concordancia.

Orientaciones metodológicas específicas

Los procesos de alfabetización para la formación de sujetos lectores y escritores resultan altamente complejos. La enseñanza de la lectura y escritura son actividades del lenguaje que tienen que desarrollarse en forma articulada y no escindida.

En el proceso de alfabetización para la construcción de la competencia lingüística, es importante planificar situaciones didácticas con consignas claras e intervenciones oportunas del docente. Además, es necesario habilitar interacciones entre pares, así como promover espacios de reflexión del lenguaje para que los estudiantes tengan la posibilidad de profundizar sus conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

Para comprender el sistema de escritura, antes de escribir en forma alfabética, los niños dibujan, realizan grafismos, trazan letras con intencionalidad comunicativa.

Aprender a escribir es el producto de la reflexión sobre el objeto que se está tratando de aprender, en este caso, la lengua.

La participación en prácticas sociales de lectura y escritura permite que los estudiantes comprendan el sistema de escritura, apropiándose de un nuevo objeto de conocimiento. Esto implica un aprendizaje conceptual.

De acuerdo a lo expresado por Emilia Ferreiro (1997), los niños enfrentan dificultades conceptuales relacionadas con la construcción del sistema y, en ese proceso de aprendizaje, lo reinventan.

El maestro como modelo lector y escritor es fundamental en la enseñanza. Las decisiones que definen su intervención en el aula y los recursos que selecciona constituyen aspectos claves para promover el avance de todos los estudiantes.

En las situaciones en que los estudiantes escriben por sí mismos, asumen la responsabilidad de escribir en forma autónoma y avanzan en la comprensión del sistema de escritura. Esto trasciende la concepción de la escritura como transcripción de las unidades sonoras en unidades gráficas.

Al final del primer ciclo, los contenidos de enseñanza ortográfica se acotan a la intervención explícita, oportuna y sistemática de: relación fonema-grafema (grafémica), el punto, la coma enumerativa, el signo de exclamación, el signo de interrogación y la raya en diálogos (puntuación), acento oral y escrito (acentuación).

La enseñanza de la ortografía implica la distinción de sus tres subcampos: el grafémico, la puntuación y la acentuación.

Por otra parte, el aprendizaje de las convenciones de la lengua escrita tiene sentido en la medida en que estas se enseñan en directa relación con la lectura y la escritura, por ser dos actividades de construcción de sentido.

Consideraciones fundamentales para el trabajo en el aula

- la importancia del aula como ambiente alfabetizador, como espacio construido entre docente y estudiantes;
- la motivación;
- la incorporación de variedad de recursos con los que el niño interactúa al aprender;
- la interacción sistemática con textos variados y de calidad;
- el aprendizaje colaborativo;
- las diversas formas de organización: individual, dupla, pequeño grupo, gran grupo;
- la participación activa de los estudiantes;
- la realización de talleres interdisciplinares e interciclos;
- el juego como estrategia en todas sus dimensiones;
- la exploración gráfica con diferentes soportes, materiales e instrumentos;
- el diseño de nexos para involucrar a la familia como agente coeducador.

Bibliografía sugerida para el tramo

- Administración Nacional de Educación Pública - Codicen - Dirección de Políticas Lingüísticas - ProLEE. (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español*. ANEP.
- Avendaño, F. y Miretti, M. L. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Homo Sapiens.
- Bajtín, M. ([1952-1953] 2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Trad. esp. Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. (1948). *Gramática de la lengua castellana*. Anaconda.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bosque, I. y Gallego A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 54*(2), 66-83.
- Bronckart, J. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Chartier, R. ([2005] 2006). *Inscribir y borrar. Cultura Escrita y Literatura (Siglos XI-XVIII).* Katz Editores.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Trad. esp. Eduardo Bustos Guadaño. Alianza.
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Visor.

- Coseriu, E. ([1951] 1986). *Introducción a la lingüística*. Gredos.
- Coseriu, E. ([1952] 1962). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Coseriu, E. (1977). *Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (comps.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* SM Editores.
- Dotti, E. y Peluffo, E. (2019). Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura. *Quehacer educativo* (153), 22-30.
- Etchart, E. y Nández Britos, J. (2012). Lectura, escritura, alfabetización. En G. Cánepa, M. J. González y C. Pippolo (comps.). *Español al Sur* (pp. 201-204). ANEP - CFE.
- Fernández Panizza, G. (2017). *Herramientas para alfabetizar en el Jardín de Infantes*. Aique.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.
- Gomes de Morais, A. (1998). La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica. En *Textos en Contexto 4* (pp. 35-58). Lectura y Vida.
- Ivaldi, E. y Genta, D. (2014). *Diálogos entre grafismos, dibujo y escritura*. Camus.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matteoda, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. En *Textos en Contexto 4* (pp. 61-84). Lectura y Vida.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje, 23*(89), 65-80.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oral*. Gedisa.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, F. (2011). La formación del estudiante y las prácticas de lectura en internet. En F. Perelman (coord.). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Piccardo, L. J. (1962). *Estudios gramaticales*. Instituto de Profesores Artigas.

- Sapir, E. (1921). *Language*. Harcourt, Brace y World.
- Saussure, F. de ([1916] 1945). *Curso de Lingüística general*. Trad. esp. y notas de Amado Alonso. Losada.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (16), 49-59.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 23*(4), 44-48.
- Torres, M. (2004). El lugar de la ortografía en la enseñanza. Apropiarse de las herramientas. *Revista La Educación en Nuestras Manos, 71*.
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Ediciones.
- Vigotsky, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por la Unesco, organismo que «apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales» (Unesco, 2003, p. 30).

El papel de la lengua inglesa en este mundo globalizado y con continuos cambios es incuestionable, ya que aporta a la formación integral del sujeto, principalmente en el área del desarrollo cognitivo. El acceso de los estudiantes a medios tecnológicos que requieren la utilización de la lengua inglesa es cada vez más frecuente. Por lo tanto, el aprendizaje del inglés se constituye en una ventana al mundo del conocimiento.

Para ofrecer una educación integral, es necesario proporcionar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las competencias establecidas en el MCN. Para insertarse en el mundo de hoy, es necesario que los estudiantes comprendan de manera crítica las distintas situaciones, resuelvan problemas y tomen decisiones acertadas. El dominio de la lengua inglesa contribuye al desarrollo de esas competencias por ser el código predominante en los ámbitos laborales o académicos. Este dominio le facilita al educando un mayor desarrollo cognitivo y aporta a un mejor conocimiento de su lengua materna.

Debido a la expansión de la enseñanza de Inglés lengua extranjera en Educación Primaria tanto a través de la modalidad por contenidos en Escuelas de Tiempo Completo o Extendido, o por medio de telepresencia, como es el caso de Ceibal en Inglés, así como los programas destinados a las Escuelas Rurales, cada vez más estudiantes llegan al tercer ciclo de la Educación Básica Integrada con conocimientos de la lengua inglesa (ANEP, 2018). De acuerdo a los estudios que se han realizado, los estudiantes que culminan primaria logran un nivel A1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2021).

En relación con la enseñanza del portugués, se debe hacer una diferenciación entre educación primaria y media. En educación primaria, esta se da en los contextos de frontera de forma universal, así como en otros departamentos de forma particular. Los estudiantes al egresar poseen un sólido nivel A2. En la enseñanza media, el portugués se encuentra de forma opcional en los Centros de Lenguas Extranjeras o a través de la modalidad de talleres optativos en la DGETP.

En relación con las otras lenguas extranjeras, su existencia, dictado y alcance es disímil en cada una de ellas. Sin embargo, las competencias y los contenidos para desarrollarlas se alinean con las propuestas para la enseñanza de inglés y portugués.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular del tramo

CE1. Se vincula con el otro y con su entorno inmediato mediante juegos, canciones o textos orales dichos por el docente en la lengua meta.

CE2. Realiza tareas y acciones del entorno inmediato utilizando elementos icónicos, con creatividad.

CE3. Comprende las rutinas y consignas diarias del aula, utilizando elementos icónicos, paralingüísticos, frases de lenguaje cotidiano del aula contextualizado, con mediación del docente.

CE4. Reconoce y nombra elementos de su entorno inmediato mediado por elementos musicales y por el docente en la lengua meta correspondiente.

CE5. Reconoce palabras y frases en la segunda lengua relativas a su entorno vivido (partes del cuerpo, familia, nombres de animales conocidos, colores) para dar evidencias de comprensión (señala el elemento o toma el objeto correspondiente).

CE6. Ordena y secuencia acciones mediadas por el docente y con recursos icónicos.

CE7. Reproduce oralmente canciones, rimas, poemas, trabalenguas y refranes.

CE8. Demuestra curiosidad por conocer palabras y frases que le permitan comunicarse en una segunda lengua en su entorno próximo (patio, barrio, clase).

Todas las competencias específicas (CE) contribuyen al desarrollo de todas las competencias generales del MCN.

Contenidos por nivel y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Oralidad

CE1, CE2, CE3. Saludar.

CE1, CE3. Presentarse y presentar a otros.

CE1, CE2, CE4, CE8. Discursos y diálogos con soporte paralingüístico.

CE1, CE2, CE3. Dramatización de canciones, cuentos, fábulas.

CE1, CE2, CE3, CE4, CE6. Juegos que involucren movimientos corporales y desplazamientos en distintos espacios.

Lectura

CE1, CE2, CE4. Información explícita en textos orales y escritos. Cuentos con ilustraciones.

Escritura

CE1, CE4, CE8. Escritura colectiva, mediada por el docente.

Funciones Comunicativas

- Presentarse y presentar a otros.
- Nombrar objetos de su entorno.
- Expresar sentimientos.
- Localizar información en formatos textuales concretos (títulos, nombres de personajes, lugares, palabras).

Contenidos específicos del tramo

- Convivencia
- Comunicación

Contenidos del nivel 3 años

Algunas sugerencias de temas para elaborar unidades, tópicos:	Suggested themes for the elaboration of units:	Algumas sugestões de temas para desenvolver unidades:
Soy yo; Mí cuerpo, La familia.	About me; My body; My family.	Sou eu; Meu corpo; A família.
Contenidos ***Oralidad***	**Contents** ***Listening/Speaking***	**Conteúdos** ***Oralidade***
• Saludos • Discursos acompañados de gestualidad • Canciones • Escucha de cuentos • Juegos que involucren movimientos corporales	• Greetings • Discourses including gestures • Songs • Storytelling • Games involving body movements	• Cumprimentar • Fala acompanhadas de gestualidade • Jogos envolvendo movimentos do corpo.

Lectura	*Reading*	*Leitura*
• Elementos icónicos presentes en el aula	• Iconic elements present in the classroom	• Elementos icônicos presentes na sala de aula
Funciones comunicativas	***Communicative functions***	***Funções comunicativas***
• Saludar • Identificación de objetos del aula y de su entorno próximo	• Greeting • Identifying objects in the classroom and nearby contexts	• Cumprimentar • Identificar objetos da aula e de seu ambiente

Criterios de logro para la evaluación del nivel 3 años

- Se sensibiliza con la lengua extranjera o segunda lengua.
- Inicia la comprensión oral de la lengua con diversos formatos y soportes expresados en lenguaje gráfico, musical, corporal.
- Se apoya en elementos paralingüísticos.
- Interactúa con pares mediado por la intervención docente.

Orientaciones metodológicas específicas del nivel 3 años

Lenguaje multimedial

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Corporeidad: conocimiento del cuerpo y la gestualidad como recursos didácticos.
- Partir del entorno inmediato: reconocimiento de objetos.
- Implementar juegos que involucren vocabulario y expresiones específicas de la lengua meta.
- Jugar teniendo en cuenta relaciones vinculares con referentes familiares.

Contenidos del nivel 4 años

Algunas sugerencias de temas para elaborar unidades	Suggested topics for the units	Algumas sugestões de temas para desenvolver unidades
Soy yo; Mi cuerpo; La familia; Mi mascota; Mi clase; Alimentación saludable.	About me; My body; My family; My pet; My classroom; Healthy food.	Sou eu; Meu corpo; A minha mascote; Minha classe; A família; Alimentação saudável.
Contenidos *Oralidad*	**Contents *Listening/Speaking***	**Conteúdo *Oralidade***
• Saludos • Presentación personal • Discursos y diálogos con soporte paralingüístico • Dramatización de canciones • Escucha de cuentos • Juegos que involucren movimientos corporales	• Greeting others (C1) • Following commands (C1, C7, C9) • Telling memorized items of language (C1, C2, C3) • Identifying things (C1, C2, C3) • Sharing personal information (C1) • Understanding dialogues with paralinguistic support (C1, C3, C7) • Role playing of rhymes, songs, etc. (C1, C7,C9) • Storytelling (C1, C7, C9) • Playing games involving body movements (C1, C7, C9)	• Cumprimentar e apresentar a si mesmo e a outros • Seguir comandos • Identificar objetos • Falar e dialogar com suporte paralingüístico • Dramatização de • contos, música, canções • Jogar envolvendo movimentos do corpo
Lectura	***Reading***	***Leitura***
Información explícita en textos orales y escritos.	Understanding basic and global information in oral and written texts mediated by the teacher.	Compreende informação básica e global em textos orais e escritos com mediação do professor.

Funciones comunicativas	*Communicative functions*	*Funções comunicativas*
• Saludar • Identificar objetos • Cumplir órdenes • Nombrar objetos de su entorno escolar • Presentarse	• Greeting • Identifying things • Following commands • Naming objects in the school context • Telling memorized items of language • Introducing oneself	• Cumprimentar e apresentar a si mesmo • Identificar objetos • Obedecer a pedidos (comandos) • Nomear objetos em seu ambiente • Introduzir-se

Criterios de logro para la evaluación del nivel 4 años

- Comprende oralmente palabras y enunciados simples y concretos, contextualizados y mediados por el docente. La comprensión se manifiesta principalmente al seguir las consignas utilizadas por el docente.
- Produce palabras aisladas en la lengua meta, con apoyatura del interlocutor y elementos paralingüísticos, a partir de consignas claras.
- Se inicia en la comprensión y producción oral de la lengua extranjera en diversos formatos y soportes, así como mensajes expresados en lenguaje gráfico, musical y corporal.
- Interactúa con sus pares, mediado por la intervención docente y la tecnología.
- Adquiere vocabulario adecuado al nivel.

Orientaciones metodológicas específicas del nivel 4 años

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Utilizar elementos paralingüísticos para promover la comprensión.
- Utilizar el entorno inmediato para promover el reconocimiento y la clasificación.
- Respetar los períodos silenciosos, promoviendo la producción de elementos léxicos de alta frecuencia.
- Promover la autonomía lingüística del estudiante a través de consignas sencillas y claras que permitan decodificación sin utilización de lengua materna.
- Utilizar el juego modelado como herramienta para involucrar las expresiones específicas de la lengua meta, de forma acorde al grado, promoviendo la participación de los referentes familiares.
- Utilizar el trabajo colaborativo.
- Utilizar el trabajo en estaciones, a modo de promover la diferenciación en cuanto a niveles de lengua.
- Usar la tecnología para promover el enriquecimiento cultural y aumentar su acervo lingüístico.

Contenidos del nivel 5 años

Algunas sugerencias de temas para elaborar unidades	Suggested topics for the units	Algumas sugestões de temas para desenvolver unidades
Soy yo; Mi cuerpo; Mi familia; Mi mascota; Mi escuela; Alimentación saludable; Mi entorno (barrio).	About me; My body; My family; My pet; My school; Healthy food; My neighborhood.	Sou eu; Meu corpo; A minha mascote; Minha classe; A família; Alimentação saudável.
Contenidos ***Oralidad***	**Contents** ***Listening/Speaking***	**Conteúdo** ***Oralidade***
• Saludos • Presentación personal y de otros • Discursos y diálogos con soporte paralingüístico • Dramatización de canciones • Escucha de cuentos • Juegos que involucren movimientos corporales con desplazamiento	• Greeting others. (C1) • Following commands (C1, C7, C9) • Telling memorized items of language (C1, C7) • Identifying things (C1, C7) • Sharing personal information from others (C1, C7) • Understanding dialogues with paralinguistic support (C1) • Role playing of rhymes, songs, etc. (C1, C3, C7) • Storytelling with iconic support (C1, C7, C9) • Playing games involving body movements (C1, C7)	• Cumprimentar e apresentar a si mesmo e a outros • Seguir comandos • Identificar objetos • Falar e dialogar com suporte paralingüístico • Dramatização de • contos, música, canções • Jogar envolvendo movimentos do corpo
Lectura	***Reading***	***Leitura***
• Información explícita en textos orales y escritos • Cuentos con ilustraciones	• Explicit information in oral and written texts • Picture stories	• Informações explícitas em textos orais e escritos • Histórias com ilustrações
Escritura	***Writing***	***Escrita***
• Escritura colectiva mediada por el docente de secuencias nominales	• Joint writing of nominal sequences mediated by the teacher	• Escrita coletiva mediada por professores de sequências nominais

Funciones comunicativas	Communicative functions	Funções comunicativas
• Presentarse a sí mismo y a otros • Nombrar objetos del entorno • Dar y recibir órdenes • Expresar sentimientos • Saludar • Localización de información en formatos textuales concretos (folletos, imágenes, diseños, tarjetas, posters, invitaciones)	• Introducing oneself and others • Naming objects in context • Giving and following commands • Expressing feelings • Greeting others • Locating information in concrete text formats (brochures, images, designs, flashcards, posters, invitations)	• Apresente-se e aos outros • Nomeando objetos no ambiente • Dar e receber ordens • Expressar sentimentos • Cumprimentar • Localizar informação em formatos textuais específicos (folhetos, imagens, desenhos, cartões, cartazes, convites)

Criterios de logro para la evaluación del nivel 5 años

- Comprende palabras y enunciados simples y concretos, contextualizados y mediados por el docente. Si bien la comprensión se manifiesta mayoritariamente al seguir las consignas utilizadas por el docente, el estudiante comienza a evidenciar capacidad de responder a preguntas simples.
- Comienza a producir palabras aisladas en la lengua meta y enunciados de alta frecuencia, con apoyatura del interlocutor y elementos paralingüísticos, a partir de consignas claras.
- Se inicia en la comprensión y producción oral de la lengua extranjera con diversos formatos y soportes, así como mensajes expresados en lenguaje gráfico, musical, digital y corporal.
- Reconoce palabras y expresiones básicas relativas a sí mismo y a su entorno inmediato.

Orientaciones metodológicas específicas del nivel 5 años

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Utilizar elementos paralingüísticos para promover la comprensión.
- Utilizar el entorno inmediato para promover el reconocimiento y la clasificación.
- Estimular progresivamente la producción de elementos léxicos de alta frecuencia.
- Promover la autonomía lingüística del estudiante a través de la utilización de consignas sencillas y claras que permitan decodificación sin utilización de lengua materna.
- Utilizar el juego modelado como herramienta para involucrar las expresiones específicas de la lengua meta, de forma acorde al grado.
- Utilizar el trabajo colaborativo.
- Usar la tecnología para promover el enriquecimiento cultural y aumentar su acervo lingüístico.

Bibliografía sugerida para el tramo

- Blaz, D. (2013). *Differentiated Instruction: A guide for Foreign Language Teachers*. Routledge.
- Brown, D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (4.ª ed.). Pearson.
- Cartagena Montelongo, L. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes.* [Tesis de Maestría en Educación]. ORT.
- Coll, C., Mauri, T y Rochera, M.ª (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(1), 49-59.
- Díaz Maggioli, G. y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching*. Richmond.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Gregory, G. y Chapman, C. M. (2013). *Differentiated Instruction Strategies: One size does not fit all*. Corwin Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. M. (2017). *How languages are learned*. Oxford University.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners* (2.ª ed.). ASCD.
- Unesco. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2.ª ed.). Pearson.

Recursos web

- Administración Nacional de Educación Primaria. Uruguay Educa. http://uruguayeduca.anep.edu.uy/
- Ceibal en Inglés. https://ingles.ceibal.edu.uy/
- Ceibal. Repositorio de Recursos Abiertos. https://rea.ceibal.edu.uy/
- Unesco. ¡Los idiomas sí que cuentan! https://es.unesco.org/languages-matter
- Unesco. Las lenguas en la educación. Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? https://www.unesco.org/es/education/languages

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular del tramo

CE1. Se vincula con el otro y con su entorno inmediato mediante juegos, canciones o textos orales dichos por el docente en la lengua meta.

CE2. Realiza tareas y acciones del entorno inmediato utilizando elementos icónicos, con creatividad.

CE3. Comprende las rutinas y consignas diarias del aula, utilizando elementos icónicos, paralingüísticos, frases de lenguaje cotidiano del aula contextualizado, con mediación del docente.

CE4. Reconoce y nombra elementos de su entorno inmediato mediado por elementos musicales y por el docente en la lengua meta correspondiente.

CE5. Reconoce palabras y frases en la segunda lengua relativas a su entorno vivido (partes del cuerpo, familia, nombres de animales conocidos, colores) para dar evidencias de comprensión (señala el elemento o toma el objeto correspondiente).

CE6. Ordena y secuencia acciones mediadas por el docente y con recursos icónicos.

CE7. Reproduce oralmente canciones, rimas, poemas, trabalenguas y refranes.

CE8. Demuestra curiosidad por conocer palabras y frases que le permitan comunicarse en una segunda lengua en su entorno próximo (patio, barrio, clase).

Todas las competencias específicas (CE) contribuyen al desarrollo de todas las competencias generales del MCN.

Contenidos específicos del tramo

Algunas sugerencias de temas para elaborar unidades: Encuentro; Cuenta conmigo; Seres vivos; Buen provecho; Hora de divertirse; Nuestro barrio; Tecnología y comunicación (Nos comunicamos…).

Suggested themes for the planning of units: Hello again; Count on me; Living creatures around us; Enjoy your meal; Technology and communication.

Algumas sugestões de temas para desenvolver unidades: Encontro; Contem comigo; Seres vivos; O meu bairro; Tecnologia e comunicação.

Contenidos del grado 1.º

Algunas sugerencias de temas para elaborar unidades	Suggested themes for the elaboration of units	Algumas sugestões de temas para desenvolver unidades
Encuentro; Cuenta conmigo; Seres vivos; Buen provecho; Nuestro mundo; Hora de divertirse; Tecnología y comunicación (aldea global).	Hello again; Count on me; Living creatures around us; Enjoy your meal; Our world; Time to have fun; Technology and communication (global village).	Encontro; Conta comigo; Seres vivos; Bom proveito; Nosso mundo; Hora de se divertir; Tecnologia e comunicação (aldeia global).
Contenidos ***Oralidad***	**Contents** ***Listening/Speaking***	**Conteúdos** ***Oralidade***
• Saludos • Presentación personal y de otros • Exploración de sonidos, aromas, colores • Discursos y diálogos con soporte paralingüístico • Comprensión y expresión de fonemas en la lengua meta • Dramatización de canciones, cuentos, fábulas, poemas y situaciones de la vida diaria • Escucha de cuentos • Juegos que involucren movimientos corporales y desplazamientos • Descripciones de seres vivos	• Greetings others (C1) • Sharing personal information of oneself and others (C1, C7, C9). • Exploring sounds, smells, colors (C1, C7, C9). • Taking part in dialogues with paralinguistic support (C1, C3) • Understanding and producing phonemes in the target language (C1, C2, C3, C9) • Roleplaying songs, stories, fables, poems (C1, C2, C4) • Storytelling (C1, C2, C4) • Playing games involving body movements and displacements (C1, C2, C7, C9) • Describing people, animals, and objects (C1, C2, C4, C9)	• Cumprimentar • Apresentar a si mesmo e aos outros • Dramatizar canções, contos e fábulas • Ouvir histórias com ilustrações • Jogar envolvendo movimentos e deslocamentos do corpo • Descrever pessoas, animais e objetos

Lectura	*Reading*	*Leitura*
• Información explícita en textos orales y escritos • Inferencias a partir de formatos textuales: gráficos, historietas • Cuentos con ilustraciones	• Finding explicit information in oral and written texts • Making inferences in different text formats: graphics, cartoons • Reading picture stories	• Encontrar informações explícitas em textos orais e escritos • Realizar Inferências a partir de formatos textuais: gráficos, histórias em quadrinhos • Compreender histórias com ilustrações
Escritura	***Writing***	***Escrita***
• Escritura colectiva mediada por el docente de secuencias nominales • Cláusulas descriptivas	• Writing of lexical chunks and simple sentences mediated by the teacher • Writing simple and descriptive clauses	• Escrever sequências nominais mediadas pelos professores • Escrever cláusulas descritivas simples
Funciones comunicativas	***Communicative functions***	***Funções comunicativas***
• Pedir permiso • Expresar habilidad • Clasificar elementos • Contar objetos • Expresar posesiones • Categorizar objetos • Realizar acciones • Dar órdenes • Describir personas, animales y objetos • Nombrar personajes en contexto	• Asking for permission • Expressing ability • Classifying items • Counting objects • Expressing possessions • Qualifying things • Performing actions • Giving commands • Describing people, animals, and objects • Naming characters in context	• Pedir permissão • Expressar habilidades • Classificar itens • Contar objetos • Expressar posse • Qualificar as coisas • Realizar ações • Dar comandos • Descrever pessoas, animais e objetos • Nomear personagens no contexto

Criterios de logro para la evaluación del grado 1.º

Inglés y Portugués

- Comprende palabras y enunciados simples y concretos, contextualizados y mediados por el docente.
- Produce oralmente enunciados simples, concretos y de alta frecuencia en la lengua meta, con apoyatura del interlocutor y elementos paralingüísticos, a partir de consignas claras y de la lectura sistemática.
- Interactúa con pares en diálogos muy sencillos y breves, mediado por la intervención docente y la referencia paralingüística, en situaciones modélicas (solo inglés).
- Puede redactar, con apoyatura del docente y modelización y andamiaje, oraciones simples en la lengua meta.
- Se apoya en elementos paralingüísticos.
- Reconoce vocabulario y expresiones específicas de la lengua meta y su cultura en entornos contextualizados.

Orientaciones metodológicas específicas del grado 1.º

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Utilizar elementos paralingüísticos para promover la comprensión.
- Utilizar el entorno inmediato para promover el reconocimiento y la clasificación.
- Promover la producción en la lengua en el plano léxico y de enunciados de alta frecuencia.
- Promover la autonomía lingüística del estudiante a través de la utilización de consignas sencillas y claras que permitan decodificación sin utilización de lengua materna.
- Utilizar el juego modelado como herramienta para involucrar las expresiones específicas de la lengua meta, de forma acorde al grado.
- Utilizar el trabajo colaborativo.
- Usar la tecnología para promover el enriquecimiento cultural y aumentar su acervo lingüístico. Lenguaje multimedial.
- Utilizar la corporeidad a través del conocimiento del cuerpo y la gestualidad como recursos didácticos.

Contenidos del grado 2.º

Algunas sugerencias de temas para elaborar unidades	Suggested themes for the elaboration of units	Algumas sugestões de temas para desenvolver unidades
Encuentro; Cuenta conmigo; Seres vivos; Buen provecho; Nuestro mundo; Hora de divertirse; Tecnología y comunicación (aldea global).	Hello again; Count on me; Living creatures around us; Enjoy your meal; Our world; Time to have fun; Technology and communication (global village).	Encontro; Conta comigo; Seres vivos; Bom proveito; Nosso mundo; Hora de se divertir; Tecnologia e comunicação (aldeia global).
Contenidos ***Oralidad***	**Contents** ***Listening/Speaking***	**Conteúdos** ***Oralidade***
• Saludos • Presentación personal y de otros • Discursos y diálogos con soporte paralingüístico • Comprensión y expresión de fonemas en la lengua meta • Dramatización de canciones, cuentos, fábulas, poemas • Escucha de cuentos • Describir y caracterizar seres vivos • Juego de roles • Relato de sucesos cotidianos • Memorización de poemas, rimas	• Greeting people (C1) • Sharing personal information of oneself and others (C1, C9) • Understanding dialogues with paralinguistic support (C1, C3) • Understanding and expressing phonemes in the target language (C1, C2, C3, C4, C9) • Role playing songs, stories, fables, poems (C1, C3, C6) • Storytelling (C1, C3, C6) • Games involving body movements and displacements (C1, C3, C6) • Describing people, animals, and objects (C1, C2, C3, C6) • Memorizing poems (C1, C2, C3) • Expressing daily routines (C1, C2, C3, C7, C9)	• Cumprimentar • Apresentar pessoal e outros • Compreender e expressar fonemas na língua-alvo • Dramatizar canções, contos e fábulas • Ouvir histórias. • com ilustrações • Representar cenas • Descrever pessoas, animais, objetos • Relato de fatos eventos • Memorizar poemas, rimas, canções



Lectura	*Reading*	*Leitura*
• Información explícita en textos orales y escritos • Inferencias a partir de soportes visuales • Inferencias verbales-visuales	• Explicit information in oral and written texts • Inferences in different text formats: graphics, cartoons • Picture stories	• Informações explícitas em textos orais e escritos • Inferências a partir de formatos textuais: gráficos, histórias em quadrinhos • Histórias com ilustrações
Escritura	***Writing***	***Escrita***
• Escritura mediada por el docente de secuencias nominales • Cláusulas descriptivas • Mapa semántico	• Joint writing of nominal sequences mediated by the teacher • Descriptive clauses	• Escrita mediada pelo professor de sequências nominais • Cláusulas descritivas
Funciones comunicativas	***Communicative functions***	***Funções comunicativas***
• Formular preguntas para aclarar el significado • Demandar y solicitar cosas • Expresar frecuencia. • Identificar lugares • Ubicar objetos. • Decir la hora • Describir rostros y partes del cuerpo • Describir acciones • Presentarse a uno mismo y a otros • Contar sobre la rutina diaria • Expresar sentimientos y habilidades • Encontrar información en textos de formatos concretos	• Asking questions to clarify understanding • Demanding and requesting • Expressing frequency • Identifying places • Locating objects • Telling the time • Describing faces and body parts • Describing actions • Introducing oneself and others • Telling about daily routines • Expressing feelings and abilities • Locating information in concrete text formats (brochures, images, designs, flashcards, posters, invitations, poems)	• Fazer perguntas para esclarecer a compreensão • Exigir e solicitar • Contar sobre as rotinas diárias • Expressar frequência • Identificar lugares • Localizar objetos • Dizer o horário • Descrever rostos e partes do corpo • Descrever ações

Criterios de logro para la evaluación del grado 2.º

- Comprende enunciados simples y concretos, así como textos muy simples, contextualizados y mediados por el docente.
- Produce enunciados simples y concretos en la lengua meta, con apoyatura del interlocutor, a partir de consignas claras y de la lectura sistemática.
- Interactúa con pares en diálogos sencillos y breves, mediado por la intervención docente, en distintas situaciones.
- Comprende fichas temáticas (solo inglés).
- Puede redactar, con apoyatura del docente y modelización y andamiaje, tarjetas de invitación (solo inglés).

Orientaciones metodológicas específicas del grado 2.º

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Utilizar elementos paralingüísticos para promover la comprensión.
- Utilizar el entorno inmediato para promover el reconocimiento y la clasificación.
- Promover la producción en la lengua en el plano léxico, de enunciados de alta frecuencia y de la oración (simple, contextualizada).
- Promover la autonomía lingüística del estudiante a través de la utilización de consignas sencillas y claras que permitan decodificación sin utilización de lengua materna.
- Utilizar el juego modelado como herramienta para involucrar las expresiones específicas de la lengua meta, de forma acorde al grado.
- Utilizar el trabajo colaborativo.
- Usar la tecnología para promover el enriquecimiento cultural y aumentar su acervo lingüístico.
- Utilizar lenguaje multimedial.
- Describir objetos y seres vivos. Los clasifica por su hábitat.
- Promover la autonomía a partir de consignas claras, sencillas y que lo identifiquen con sus pertenencias y con su entorno.
- Implementar juegos (con dos o tres consignas distintas) que involucren vocabulario trabajado y expresiones específicas de la lengua meta acorde al grado.

A modo de sugerencia, para estos tramos (desde nivel 3 años hasta 2.do grado) las siguientes competencias deben ser la base:

C1. Comunicativa

C2. Pensamiento creativo

C3. Pensamiento crítico

C4. Pensamiento científico

C9. Relacionarse con otros

Las demás competencias serán abordadas a criterio del docente según la realidad del contexto.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Libros de texto para estudiantes de K5, Primero y Segundo.
- DGEIP. (2020). *Teacher's Handbook*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/segundaslenguas/publicaciones/TeachersHandbook.pdf
- Blaz, D. (2013). *Differentiated Instruction: A guide for Foreign Language Teachers*. Routledge.
- Brown, D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (4.ª ed.). Pearson.
- Cartagena Montelongo, L. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes.* [Tesis de Maestría en Educación]. ORT.
- Coll, C., Mauri, T y Rochera, M.a (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(1), 49-59.
- Díaz Maggioli, G. y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching*. Richmond.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Gregory, G. y Chapman, C. M. (2013). *Differentiated Instruction Strategies: One size does not fit all*. Corwin Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. M. (2017). *How languages are learned*. Oxford University.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners* (2.ª ed.). ASCD.
- Unesco. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2.ª ed.). Pearson.

Recursos web

- Administración Nacional de Educación Primaria. Uruguay Educa. http://uruguayeduca.anep.edu.uy/
- Ceibal en Inglés. https://ingles.ceibal.edu.uy/
- Ceibal. Repositorio de Recursos Abiertos. https://rea.ceibal.edu.uy/
- Unesco. ¡Los idiomas sí que cuentan! https://es.unesco.org/languages-matter
- Unesco. Las lenguas en la educación. Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? https://www.unesco.org/es/education/languages

Referencias bibliográficas del espacio

Administración Nacional de Educación Primaria (2018). *Programa de Inglés. Primer año de Ciclo Básico (Todos los planes)*. DGES - DGETP.

Cabakian, A., González, M. J. y Pippolo, C. (2022). *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. ANEP.

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Programa de Política Lingüística, Consejo de Europa. https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica.* Siglo XXI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe.* ONU.

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio Ciencias Sociales y Humanidades

Fundamentación

El espacio de Ciencias Sociales y Humanidades está conformado por las unidades curriculares Formación para la Ciudadanía, Historia y Geografía.

Este espacio aporta al desarrollo de las diferentes competencias del marco curricular con énfasis principalmente en las competencias *comunicación, pensamiento científico, pensamiento creativo, pensamiento crítico* y las que contienen el dominio de relacionamiento y acción.

Estas disciplinas tienen una serie de características en común, que han de ser consideradas a la hora de pensar en un abordaje interdisciplinario en el área.

Estas características son:

- la construcción de conceptos específicos del conocimiento disciplinar;
- la utilización de diferentes códigos de comunicación;
- las formas explicativas e interpretativas que definen al campo de conocimiento sobre lo social;
- las metodologías y las formas de construcción del conocimiento que caracterizan a estas disciplinas y a sus formas discursivas.

Estos aspectos hacen a la especificidad epistemológica de este campo y son fundamentales en las acciones pedagógicas en el área.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Identifica y establece relaciones entre distintas categorías de análisis, para explicar los fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE2. Formula interrogantes y construye marcos explicativos para comprender procesos, fenómenos y sujetos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE3. Busca y analiza información de forma crítica y selectiva, para encontrar evidencias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Contrasta diferentes interpretaciones para explicar los procesos y fenómenos estudiados. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con los otros.

CE5. Define conceptos para explicar fenómenos sociales, interpretar procesos y aplicarlos en situaciones concretas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE6. Construye conocimiento, a partir de una mirada crítica y fundamentada para interpretar la realidad social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros.

CE7. Distingue entre las interpretaciones de los sujetos (protagonistas de los fenómenos sociales) de la que realizan los investigadores sociales, para diferenciar el conocimiento científico del conocimiento cotidiano. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE8. Conoce, interpreta y decodifica las diferentes formas de comunicación para el ejercicio de una ciudadanía activa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal.

CE9. Incorpora una oralidad propia, que le permite argumentar en instancias de reflexión y debate sobre lo social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del espacio

- El rol del Estado democrático (CE8, CE2).
- Construcción del concepto de ciudadanía (CE8, CE5, CE2).
- Ciudadanía y convivencia en los grupos humanos (CE9, CE2, CE1).
- Sociedades y sus interrelaciones históricas (CE7, CE4, CE3, CE1).
- Democracia (CE8, CE5).
- Los derechos humanos como construcción: logros y tensiones (CE6, CE4).
- Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho (CE6, CE2).
- Diversidad cultural: las manifestaciones culturales como signo de identidad (CE6, CE3).
- La violencia y sus distintas manifestaciones (CE6).
- Cultura y patrimonio (CE5).

Orientaciones metodológicas del espacio

El Plan EBI propone como uno de sus objetivos el logro de aprendizajes significativos, a través de una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Al otorgarle protagonismo, lo alienta a explorar sus potencialidades y a desarrollar nuevas habilidades.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado que los relacione con los ya adquiridos y con su entorno.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y promueve su formación competencial. Por esto es importante trabajar por centros de interés de los estudiantes, a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social, en escenarios reales.

Las metodologías activas se basan en y generan propuestas a partir de

- una visión compleja del entorno;
- situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción;
- el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias;
- un clima de aula que habilite a la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje basado en problemas
- Aula invertida
- Trabajo colaborativo/cooperativo
- Análisis de caso (Método de caso)
- Debate
- Trabajos de indagación
- Gamificación
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

La educación básica integrada (EBI) plantea como paradigma de evaluación la evaluación formativa, entendida esta como una propuesta contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación formativa, al igual que en la evaluación sumativa, es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias implementadas en diálogo con las demandas de los estudiantes, y la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas por el docente.

La evaluación formativa es continua, en la medida que valora el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante todo el trayecto recorrido junto al docente. Por lo mismo, ha de construirse desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Al respecto, Brookhart (2008) expresa que el poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Tiene entonces una finalidad diferente a la de la evaluación sumativa, que es movilizar los aprendizajes.

Por tratarse de procesos continuos que evidencian información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la evaluación es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, al tiempo que refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos (Anijovich y Capelletti, 2017).

La evaluación formativa es auténtica cuando está diseñada en forma contextualizada y busca la promoción de una variedad de estrategias que habiliten al estudiante a lograr aprendizajes que le permitan su trasposición a situaciones externas al aula.

Desde esta perspectiva, tan importante como la evaluación es la retroalimentación, que aporta a la construcción de estrategias de autorregulación en el estudiante y a la concreción de la metacognición. Con este propósito, el docente ha de generar espacios de *feedback* (Wiggins y McTighe, 2005) a partir de una planificación que reserve los tiempos pedagógicos para ello, y ha de diseñar actividades en sintonía. Es este un requisito fundamental para que los estudiantes puedan ser escuchados y tomen conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

En relación con lo anterior, Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, y que sean sujetos activos en su aprendizaje en lugar de meros receptores pasivos. Por tanto, la autonomía de los estudiantes se logra también mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), al generar la posibilidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje junto al de sus compañeros, y los motiva a continuar.

Al mismo tiempo, cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas. El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Otro aspecto vinculado a la evaluación formativa es su rol como elemento de motivación del estudiante para aprender, y la capacidad del docente para comprenderlo. Esto permite la toma de decisiones en la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen momentos relevantes del proceso de evaluación formativa, que comienza con la determinación de los aprendizajes a desarrollar desde el marco curricular, la recolección de la evidencia a través de instrumentos, procedimientos o dispositivos, el juicio

integrativo para determinar niveles de logro de los aprendizajes a alcanzar y el análisis de la información recolectada para la retroalimentación.

En ese inicio, la recogida de información o datos se constituyen en evidencia de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Adquieren importancia, en este sentido, los instrumentos que permiten al docente analizar e interpretar los logros alcanzados para tomar decisiones e identificar la apropiación de las competencias específicas por los estudiantes.

A manera de ejemplo de esta modalidad de evaluación, podemos aludir a las instancias de evaluación dialogada formativa (Anijovich, 2017) y a la elaboración de rúbricas, entre otras. Ambas se estructuran a partir de documentos o asistentes que permiten interpretar los avances en los aprendizajes.

En el caso de las rúbricas, su uso representa una oportunidad para la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación. Gil (2009) afirma que la autoevaluación «supone dar participación a los estudiantes en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios» (p. 47), mientras que la coevaluación implica «la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros»(p. 50). Por último, la evaluación colaborativa o heteroevaluación es aquella en la que participan conjuntamente docentes y estudiantes, quienes a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación.

En este contexto, el rol del docente es de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento desarrollando el espíritu crítico, sensibilidad, empatía y autonomía. El aprendizaje desde esta concepción pasa a ser activo y dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

A partir de los actores involucrados, los contextos y las decisiones pedagógicas asumidas respecto al proceso de evaluación, se puede hablar de un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que permitirá:

- comprender y clarificar las intenciones y criterios de logro;
- diseñar actividades que ofrezcan evidencias del aprendizaje del estudiante;
- motivar a los estudiantes a participar en la coconstrucción de aprendizaje hacia sus pares;
- implicar a cada estudiante en su propio aprendizaje.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante

y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Historia

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La enseñanza de la Historia implica atender a una variedad de aspectos que incluyen tanto las características epistemológicas de este conocimiento y sus relaciones con la enseñanza como los aprendizajes que deben lograr los estudiantes para desarrollar el pensamiento histórico.

En relación con la aproximación al conocimiento histórico, es posible distinguir diferentes dimensiones de trabajo. En primer lugar, el acceso a la información específica o recorrido temático. En este caso, los contenidos en los diferentes programas se refieren a múltiples procesos históricos en diferentes escalas espaciales: Uruguay, la región y el mundo. Desde esta perspectiva, es fundamental mostrar la sincronía de los procesos estudiados, así como su multiescalaridad. Esto es especialmente importante para comprender la interrelación de los fenómenos históricos analizados, y a la vez, el enfoque del proceso desde la perspectiva diacrónica aporta a la idea de transformación.

Con relación a esta primera dimensión, debemos aclarar que se analizan los procesos sin prescindir de los hechos. Por lo tanto, el recorrido tiene que ver con grandes líneas conceptuales, donde la dimensión factual cobra sentido en cuanto otorga estructura para construir la dimensión conceptual. Por esto, la información debe ser resignificada con relación a conceptos disciplinares que resulten más explicativos y a la vez permitan organizar la información de otra manera. Por lo tanto, es pertinente seleccionar conceptos específicos, así como otros con suficiente grado de generalidad para ser abordados a propósito de los distintos temas.

Al abordar la enseñanza de la Historia, trascender la enumeración de hechos —sin desconocer la importancia de los más relevantes, para lograr la construcción de un aprendizaje significativo— es uno de los desafíos de la gestión de la información específica.

Una segunda dimensión para acercarse al conocimiento disciplinar se vincula a la lectura y escritura específicas. En tal sentido, cada campo académico produce su discurso (científico) y lo comunica a través de una gran diversidad de géneros de texto, como respuestas discursivas prototípicas a las interacciones sociales contemporáneas, con objetivos comunicativos, estructura y rasgos lingüísticos característicos de las disciplinas que los producen. Así, la posibilidad de interpretar y producir textos depende del conocimiento del género del discurso.

A la vez, es pertinente aclarar que no cualquier actividad de lectura o escritura promueve el aprendizaje. Es el potencial epistémico de ambas actividades lo que se debe fomentar, porque en situaciones de aprendizaje operan como instrumentos que permiten transformar el conoci-

miento, reestructurar y dar forma al pensamiento, además de considerarse herramientas para organizar, formular y revisar ideas. Por esto, ha de asignarse un espacio para el desarrollo de actividades de lectura y escritura en el momento de pensar el curso.

Por último, es importante señalar que el conocimiento histórico no solamente se refiere a determinado tipo de información y a una serie de conceptos operativos, sino que también es un relato que se construye. Por lo tanto, esta dimensión resulta fundamental en relación con su enseñanza. Por ello es importante que en la clase aparezcan las diversas voces de los historiadores, y mostrar el conocimiento histórico como un saber en permanente construcción, con versiones múltiples y cambiantes. Es significativo que los estudiantes se acerquen a la lógica de los historiadores y comprendan que la «operación historiográfica» (De Certeau, 2006) se basa siempre en una indagación interesada desde el presente, por lo tanto, resultaría también importante vincular la producción historiográfica con su contexto.

Por esto, a propósito de la selección temática, se propondrán situaciones de enseñanza para desarrollar aprendizajes con relación a las diferentes dimensiones enumeradas al principio. Desde esta perspectiva, además, de la historia como construcción y como problema, esta puede ser abordada como una ciencia social al servicio de las sociedades y la democracia.

Los temas de cada una de las unidades curriculares implican para el docente a cargo, en uso de su autonomía, la construcción de una secuencia didáctica a partir de los propósitos que le asignó al curso, y la oportunidad de trabajar otros contenidos que no se limiten exclusivamente a un glosario temático específico.

Cada tema puede convertirse también, para los estudiantes, en una oportunidad para aprender a gestionar la información, produciendo conocimiento con relación al desarrollo de determinadas habilidades que favorecen el razonamiento histórico. De esta manera, a propósito del itinerario temático seleccionado, se buscó generar situaciones que habilitarán, entre otros, la promoción de los siguientes aprendizajes:[1]

- Identificar y contrastar fuentes primarias.
- Comprender y contrastar textos historiográficos.
- Incorporar nociones de temporalidad y espacialidad en todas sus variantes.
- Leer, comprender y decodificar textos escritos en distintos formatos.
- Producir un relato, oral o escrito, con las características del género académico, que permita comunicar y organizar la información de manera fundamentada.
- Conocer y comprender algunas características epistémicas del conocimiento historiográfico, aprendiendo a formular preguntas, buscar evidencias, confrontar distintas fuentes de información, entre otros, y trasladarlos, cuando considere, a situaciones ajenas al aula.
- Comprender a los sujetos y procesos en sus contextos históricos, reconociendo, respetando y valorando las diferencias, al tiempo que se desarrolla empatía histórica.

1 En relación con los aprendizajes que se busca promover, se recomienda consultar los documentos que aluden a las competencias específicas de la disciplina y a los criterios de logro.

- Construir definiciones conceptuales que permitan dar otro sentido a la información específica.
- Desarrollar autonomía en la toma de decisiones y pensamiento crítico.
- Conocer, cuidar y poner en valor el patrimonio en sus distintas escalas como constructo de sentido y parte de su identidad cultural.
- Desarrollar sensibilidad, apertura y reconocimiento hacia el hecho artístico como manifestación identitaria de las diferentes culturas y grupos sociales.
- Reconocer los valores democráticos, su proceso de construcción y la importancia de estos para la convivencia en sociedad, respetuosa del Estado de derecho, el orden jurídico en todas sus dimensiones y los derechos humanos.

Esta enumeración sumaria no pretende agotar las diversas posibilidades de aprendizajes existentes. En tal sentido, cada docente evaluará, a partir de los propósitos del curso, en qué aprendizajes focalizará su atención, en diálogo con las competencias específicas y las expectativas de logro correspondientes a cada tramo.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas (CE) de la unidad curricular por tramo y su contribución a las competencias generales del MCN

CE1. Identifica los sujetos históricos emitiendo opiniones desde la perspectiva personal y con otros. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Identifica y comunica los distintos lenguajes a partir de representaciones visuales, narrativas, situaciones lúdico-creativas en su proceso de aprendizaje. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Realiza preguntas a partir de la curiosidad y la imaginación sobre narrativas y manifestaciones culturales patrimoniales del contexto local y regional. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Participa y elabora una oralidad con ideas propias y colectivas frente a desafíos cognitivos para la indagación de problemas. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Interactúa con sus pares identificando normas de convivencia en diversas sociedades del pasado y de su presente. Contribuye a las competencias generales del MCN: Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico y Pensamiento creativo.

CE6. Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la historia. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

En los niveles 3, 4 y 5 años se apunta a temáticas relacionadas con la historia personal, familiar, local, así como de las sociedades en el espacio y en el tiempo tanto a escala local, regional y global, junto con el trabajo con fuentes testimoniales. La propuesta es acercar a los estudiantes a la construcción y comprensión del pasado desde la imaginación, el deseo, el disfrute, la motivación, como algunos de los elementos que sumarán al desarrollo de competencias específicas con base en contenidos y con foco en los logros de aprendizaje.

En cada uno de los niveles se pretende alcanzar aproximaciones conceptuales de acuerdo con las competencias específicas y el progreso de los aprendizajes que acompañan criterios de logro orientadores. Estas competencias específicas atraviesan la totalidad de la propuesta.

El docente tiene en sus manos las decisiones para abordar los conceptos de sociedad, cultura, identidad, grupos sociales, patrimonio, periodización, cronología, dimensiones urbanas y rurales, festividades locales, de acuerdo al enfoque competencial que se propone.

Contenidos por nivel y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Nivel 3 años

Contenidos específicos	Competencias específicas
1. Las sociedades en el tiempo.	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6
1.1. El tiempo en la vida cotidiana de las sociedades y las variaciones.	
1.2. Las costumbres familiares en el día y en la semana.	
1.3. Organización de la jornada diaria y semanal.	
2. La Historia y las fuentes orales.	
2.1. Fuentes orales: la familia, la escuela y el barrio.	
2.2. Reconocimiento de fuentes primarias.	
3. La temporalidad, cambios y permanencias, a partir de ejemplos.	
3.1. Sucesión y alternancia en las actividades cotidianas diarias.	
3.2. Incorporación del tiempo a las rutinas diarias.	

Nivel 4 años

Contenidos específicos	Competencias específicas
1. Las sociedades en el tiempo y el espacio.	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6
1.1. Las sociedades locales.	
1.2. Recreación del pasado a partir de objetos materiales.	
1.3. El grupo de pertenencia y sus relaciones.	
1.4. La temporalidad, cambios y permanencias, a partir de ejemplos.	
2. La vida en sociedad: los distintos grupos de pertenencia.	
2.1. Recreación del pasado a partir de objetos materiales.	
2.2. Los sujetos históricos a través de los juegos de roles.	
3. La sucesión y ordenación del tiempo en la historia.	
3.1. Actividades, eventos y celebraciones culturales y tradicionales de la comunidad de pertenencia.	
4. La historia oral a través de los testimonios de otros sujetos.	

Nivel 5 años

Contenidos específicos	Competencias específicas
1. La historia y la reconstrucción del pasado.	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6
1.1. Fuentes de la historia: orales y materiales.	
1.2. Las expresiones artísticas como fuente de conocimiento histórico.	
2. La construcción del pasado a partir de crónicas, la historia familiar y la historia escolar.	
2.1. Fuentes de la historia: orales y materiales.	
2.2. Comunidades indígenas y sus interrelaciones.	
2.3. Reconocimiento del tiempo en actividades cotidianas.	
3. La sucesión y ordenación del tiempo en los ámbitos personal, escolar y de la comunidad de referencia.	
3.1. Las actividades cotidianas.	
3.2. Formas de periodización según las temáticas.	
3.3. Identificación de meses y años.	
3.4. La temporalidad, cambios y permanencias a partir de ejemplos.	

Criterios de logro para la evaluación por nivel

De acuerdo con el Plan de Estudios del Programa de Educación Básica Integrada (EBI), el perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación en la que el punto desde el cual estructurar las propuestas de enseñanza son las metas de aprendizaje y los criterios de logro (ANEP, 2022, p. 39).

Desde esta perspectiva, los criterios de logro son indicadores que tienen como objetivo orientar al docente en el momento de evaluar el progreso de cada estudiante, y contribuir a definir en qué estadio de desarrollo de la competencia se encuentra este. Al momento de planificar el curso, la posibilidad de definir las competencias que se buscará promover permitirá decidir los criterios de logro que son operativos a estas; compartirlos con los estudiantes contribuirá a su metacognición, en la medida que, al ofrecerles información acerca de lo que se espera de ellos, pueden constituirse en una guía para su aprendizaje.

Las características del conocimiento histórico permiten que el desarrollo de las competencias específicas pueda lograrse a propósito de distintos contenidos. Esto significa que no hay contenidos más pertinentes que otros para el desarrollo de estas, aunque siempre debe aparecer asociada, ineludiblemente, a un contenido. Será potestad del docente seleccionar cuál contenido será pertinente según su proyecto y los niveles de recurrencia y transferibilidad.

En el caso de la enseñanza de la Historia en los tramos 1 y 2, el acercamiento al conocimiento de la historia, la franja etaria de los estudiantes y los recorridos temáticos seleccionados ponen de manifiesto otras relaciones más cercanas entre las competencias específicas a alcanzar en relación con los contenidos y los criterios de logro.

Criterios de logros del tramo 1

Nivel 3 años

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Identifica los sujetos históricos emitiendo opiniones desde la perspectiva personal y con otros.	1. Explora con las fuentes primarias a través de los ejemplos sobre el pasado de su comunidad de referencia.
CE2. Identifica y comunica los distintos lenguajes a partir de representaciones visuales, narrativas, situaciones lúdico - creativas en su proceso de aprendizaje.	2. Comunica la historia personal a partir de situaciones creativas y lúdicas de la vida cotidiana en base a fuentes testimoniales.
CE3. Realiza preguntas a partir de la curiosidad y la imaginación sobre narrativas y manifestaciones culturales patrimoniales del contexto local y regional.	3. Explora y realiza preguntas sobre la escuela y el barrio en las comunidades locales.

CE4. Participa y elabora una oralidad con ideas propias y colectivas frente a desafíos cognitivos para la indagación de problemas.	4. Imagina y esboza ideas propias de acuerdo a sus inquietudes a partir de la organización de actividades en un proyecto conjunto sobre el pasado.
CE5. Interactúa con sus pares identificando normas de convivencia en diversas sociedades del pasado y de su presente. (Relacionamiento con los otros, ciudadanía, pensamiento crítico y creativo).	5. Percibe y participa en las rutinas diarias y en la organización del tiempo cotidiano y sus regularidades.
CE6. Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la Historia. (Comunicativa, ciudadanía, pensamiento creativo)	6. Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de las fuentes históricas con registros de acuerdo a su curiosidad e intereses.

Nivel 4 años

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Identifica los sujetos históricos emitiendo opiniones desde la perspectiva personal y con otros.	1. Reconoce los sujetos históricos a través de juegos de roles.
CE2. Identifica y comunica los distintos lenguajes a partir de representaciones visuales, narrativas, situaciones lúdico - creativas en su proceso de aprendizaje.	2. Identifica la historia personal, familiar y de su grupo de pertenencia elaborando narraciones sencillas sobre fuentes de la sociedad local.
CE3. Realiza preguntas a partir de la curiosidad y la imaginación sobre narrativas y manifestaciones culturales patrimoniales del contexto local y regional.	3. Realiza preguntas significativas sobre los objetos materiales del pasado.
CE4. Participa y elabora una oralidad con ideas propias y colectivas frente a desafíos cognitivos para la indagación de problemas.	4. Participa en la creación de proyectos de indagación aportando imaginación, ideas y preguntas.
CE5. Interactúa con sus pares identificando normas de convivencia en diversas sociedades del pasado y de su presente (relacionamiento con los otros, ciudadanía, pensamiento crítico y creativo).	5. Identifica e incorpora variaciones y regularidades del tiempo en la vida cotidiana.

CE6. Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la Historia (comunicativa, ciudadanía, pensamiento creativo),	6. Inicia el proceso de escritura a través de las fuentes históricas con registros de acuerdo a sus intereses y de objetos materiales.

Nivel 5 años

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Identifica los sujetos históricos emitiendo opiniones desde la perspectiva personal y con otros.	1. Reconstruye las actividades cotidianas recreando el pasado a través de fuentes.
CE2. Identifica y comunica los distintos lenguajes a partir de representaciones visuales, narrativas, situaciones lúdico - creativas en su proceso de aprendizaje.	2. Reconoce la historia personal y escolar con cambios y permanencias en la temporalidad.
CE3. Realiza preguntas a partir de la curiosidad y la imaginación sobre narrativas y manifestaciones culturales patrimoniales del contexto local y regional.	3. Realiza preguntas significativas y busca respuestas sobre las comunidades indígenas.
CE4. Participa y elabora una oralidad con ideas propias y colectivas frente a desafíos cognitivos para la indagación de problemas.	4. Interviene en interacción con los pares, para la creación de proyectos de indagación sobre relatos históricos.
CE5. Interactúa con sus pares identificando normas de convivencia en diversas sociedades del pasado y de su presente (relacionamiento con los otros, ciudadanía, pensamiento crítico y creativo).	5. Incorpora la sucesión y alternancia en las actividades cotidianas con ejemplos del pasado.
CE6. Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la Historia (comunicativa, ciudadanía, pensamiento creativo).	6. Desarrolla algunas escrituras a través de diversas manifestaciones y formatos relativos a celebraciones culturales.

Orientaciones metodológicas específicas

La enseñanza y el aprendizaje de la historia desde un enfoque competencial están definidos por la concepción que el docente tiene sobre el conocimiento histórico y el sentido de enseñar historia.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es el de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento, así como el desarrollo del espíritu crítico, la sensibilidad, empatía y autonomía en los estudiantes. Y el aprendizaje es concebido como dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

Asunción (2019) plantea que las metodologías activas son estrategias de enseñanza que el docente propone en el aula para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje «que se lleva a cabo de forma constructiva para desarrollar competencias específicas y transversales que garantizan su formación integral» (p. 5).

Al citar a Aiche (2011), Asunción afirma que «la metodología activa surge para la construcción del conocimiento, (y) busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad y otros» (Asunción, 2019, p. 2).

En síntesis, las metodologías activas se centran en:

- Los aprendizajes de los estudiantes y sus contextos.
- El trabajo en equipos.
- Situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción.
- El diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias.
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización.
- Situaciones de aprendizaje cooperativo.
- La construcción de un clima de aula que habilite la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

El trabajo con metodologías activas implica la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas, en diálogo con el contexto en el que se ha de trabajar las características de los estudiantes a cargo, los propósitos del curso y las expectativas de logro.

Formular interrogantes, construir hipótesis, buscar información en forma crítica, encontrar evidencias, contrastar diferentes interpretaciones historiográficas son algunas de las habilidades que posibilitan la apropiación del conocimiento histórico. Por lo tanto sería una metodología pertinente tanto desde el punto de vista epistemológico como didáctico.

Generar propuestas diversas y desafiantes para problematizar el acercamiento a los temas, con distintos formatos que incorporen recursos variados, permite promover distintas macrohabilidades. Trabajar no solo a partir del texto escrito y oral, sino con otros formatos de comunicación, generar consignas y solicitar productos también con distintos formatos, introduciendo

recursos variados (por ejemplo, imágenes fijas o en movimiento, entrevistas, pódcast, etcétera), atiende a las múltiples formas de aprender, y permite que los estudiantes pongan en juego sus fortalezas y se enfrenten a desafíos que les brinden oportunidades de mejora. Ofrecer alternativas, explicitando los criterios que se pondrán en juego, invita al compromiso de las y los estudiantes y les permite construir autonomía.

Orientaciones para la evaluación del tramo

La educación básica integrada (EBI) plantea que la evaluación formativa debe ser contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje.

«La evaluación es el motor del aprendizaje» (Sanmartí, 2007, p. 19) que los docentes llevan adelante en sus aulas, porque de ella dependen el qué y cómo se enseña y el qué y cómo se aprende.

Las evaluaciones deben ser procesos continuos que evidencien información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La evaluación, según Anijovich y Capelletti (2017), es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, como también refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo fundamental tanto de la evaluación formativa como la de resultado es la regulación de los aprendizajes, a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias de enseñanza de acuerdo a las demandas de los estudiantes y la toma de decisiones coherentes.

La evaluación es continua porque se planifica desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Según el autor Cerda Gutiérrez (2000), es continua cuando se valora progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del estudiante, durante el trayecto recorrido junto con el docente. Es clave que el docente realice una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante para tomar decisiones con respecto a los futuros aprendizajes.

La evaluación contextualizada es auténtica porque está diseñada para que los estudiantes desarrollen una variedad de estrategias ya utilizadas en el transcurso de la unidad curricular, y que podrán aplicarlas en situaciones externas al aula.

El docente acompaña la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación, que debe estar presente en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de retroalimentación deben ser generados por el docente, para que los estudiantes puedan ser escuchados y logren tomar conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

La autora Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sujetos activos en su aprendizaje y no meros receptores pasivos.

El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autonomía de los estudiantes se logra mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), así podrán reflexionar su proceso junto al de sus compañeros, motivándolos a continuar.

Debemos tomar en cuenta que cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, y recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós. https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2019/08/acaso-maria_el-lenguaje-visual.pdf
- Acevedo, M., Yoloxóchitl, M., Quintino, K. y Salazar, J. (2017). Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 142-160). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Alfaro, M. (1991). *Carnaval. Una historia social de Montevideo desde la perspectiva de la fiesta*. Trilce.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales, 26*, 442-457. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029
- Assuncao, F. O. (1999). *Historia del gaucho*. Claridad.
- Ayestarán, L. (1990). *El tamboril y la comparsa*. Arca.
- Azarola Gil, L. E. (1976). *Los orígenes de Montevideo*. Comisión de Actos Conmemorativos, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1999). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur*. Colección CLAEH. Fin de Siglo.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós. https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_memoria_colectiva
- Carrió, D. y Lluis, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.

- Casasús, A. y Aparici, J. (2017). *El patrimonio cultural en Educación Infantil: Historia, costumbres y tradiciones de la Vall Dúixó*. Universitat Jaume. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173304/TFG_2017_Casasus_Cerezuela_Alba.pdf?sequence=1
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- *Colección Historia Uruguaya* [12 tomos]. (2011). Ediciones de la Banda Oriental.
- Colunga, C., Vidal, J. y Aguirre, G. (2017). Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1019-1038). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Consens, M. (2003). *El pasado extraviado. Prehistoria y arqueología del Uruguay*. Linardi y Risso.
- De María, I. (2004). *Montevideo antiguo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández, A. (coord.). (2013). *Cuaderno de Historia 12. Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente*. BNU - CD. http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50903
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf
- Frega, A. e Islas, A. (coords.). (2001). Nuevas miradas en torno al artiguismo. Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Freire, C. y Varese, C. (1996). *Viaje al antiguo Montevideo*. Linari y Risso.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.er grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view

- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- Palos, J. y Carrió, D. (2008). *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Universidad de Barcelona.
- Pérez, G. (2021). *Un barrio, mil historias. Montevideo en el pasado, presente y futuro*. Aguilar.
- Pi, R. (1993). *Los indios del Uruguay*. Mapfre.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). Caminos en la enseñanza de la historia (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E-9fnZ0YnBX/view
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Rela, W. (1969). *Historia del teatro en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Ribeiro, A. (2016). *Tiempos de Artigas*. Editorial Planeta.
- Sánchez, M., y otros. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.a ed.). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santos Guerra, M. (2004). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Bonum.
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens.
- Schinca, M. (2003). *Boulevard Sarandí*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Schinca, M. (2014). *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la Historia, 6*(1). http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf
- Vidart, D. (1967). *El tango y su mundo*. Taurus.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas (CE) de la unidad curricular por tramo y su contribución a las competencias generales del MCN

CE1. Elabora preguntas, argumenta e identifica el proceso de aprendizaje a través de la oralidad sobre la temporalidad histórica. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE2. Explora fenómenos y sujetos sociales a través de preguntas y supuestos para la búsqueda de explicaciones válidas. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Intrapersonal.

CE3. Identifica e interpreta desde su sensibilidad las manifestaciones culturales de los grupos sociales a través de fuentes históricas escritas o materiales. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Indaga y participa en proyectos con sus pares para resolver situaciones sociales o problemas de su entorno proponiendo acciones. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Relacionamiento con otros, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Reconoce el proceso del pensamiento computacional y del pensamiento histórico adecuándose a las nuevas acciones que impactan en la vida cotidiana. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico y Pensamiento crítico.

CE6. Construye su proceso de apropiación de la escritura a través de las fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la historia. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento creativo.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

En 1.er y 2.do grado, los contenidos del programa se fundamentan en la reconstrucción del pasado a partir de hechos, del relato histórico y las expresiones artísticas de las sociedades, de las identidades y los procesos culturales interrelacionados, sin desconocer los aportes antropológicos. Los procesos fundacionales de los asentamientos humanos, pueblos y ciudades, junto con las conceptualizaciones sobre patrimonio a través de fuentes materiales, son elementos relevantes para la comprensión de los cambios y permanencias en la temporalidad del contexto que habita el estudiante.

En cada uno de los grados se pretende alcanzar aproximaciones conceptuales de acuerdo con las competencias específicas seleccionadas y el progreso de los aprendizajes que acompañan criterios de logro orientadores. Estas competencias específicas atraviesan la totalidad de la propuesta curricular. El docente tiene en sus manos las decisiones para abordar los conceptos de sociedad, cultura, identidad, grupos sociales, patrimonio, periodización, cronología, dimensiones urbanas y rurales, festividades locales, de acuerdo al enfoque competencial que se propone.

Contenidos por grado y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Grado 1.º

Contenidos específicos	Competencias específicas
1. La construcción del pasado a partir de documentos históricos (no solo escritos) y actividades de la comunidad. 1.1 La sociedad colonial, componentes y formas de vida. Ubicación en tiempo y espacio. 1.2 Expresiones artísticas y costumbres de ayer y hoy, en el campo y las ciudades.	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6
2. Características sociales, económicas y culturales de las comunidades humanas. 2.1 Fundación y formación de ciudades y comunidades (villas, pueblos y ciudades). 2.2 La historia de José Gervasio Artigas, su familia y el entorno socio económico. 2.3 La historia de vida de referentes locales históricos.	
3. Diversidad cultural, social y económica de las comunidades indígenas del Río de la Plata en el período prehispánico. 3.1 Cambios, permanencias, multicausalidad: Relaciones inter- e intraculturales. 3.2 Fuentes, testimonios y documentos históricos sobre el pasado cultural de las comunidades del Uruguay.	

Grado 2.º

Contenidos específicos	Competencias específicas
1. Las culturas prehispánicas: organización de los grupos humanos en los territorios y sus culturas. 1.1 Conceptualizaciones: nomadismo, sedentarismo, cazadores y cultivadores. 1.2 Principales características históricas de los grupos humanos.	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6
2. Las identidades locales y regionales. Las culturas hispanas, criollas y afroamericanas: sus interacciones. 2.1 Comunidades y sociedades: interrelaciones con los territorios y el medioambiente. 2.2 Características históricas de los grupos humanos con culturas diferentes.	
3. Las poblaciones asentadas en los territorios locales y regionales: su organización y formas de vida. 3.1 Expresiones materiales y acervo cultural. 3.3 Identificación y estudio de expresiones materiales a lo largo del tiempo. 3.4 El proceso fundacional de pueblos, villas y ciudades. 3.5 Patrimonio local tangible e intangible.	

Criterios de logro para la evaluación por grado

De acuerdo con el Plan de Estudios del Programa de Educación Básica Integrada (EBI), el perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación en la que el punto desde el cual estructurar las propuestas de enseñanza son las metas de aprendizaje y los criterios de logro (ANEP, 2022, p. 39).

Desde esta perspectiva, los criterios de logro son indicadores que tienen como objetivo orientar al docente en el momento de evaluar el progreso de cada estudiante, y contribuir a definir en qué estadio de desarrollo de la competencia se encuentra este. Al momento de planificar el curso, la posibilidad de definir las competencias que se buscará promover permitirá decidir los criterios de logro que son operativos a estas; compartirlos con los estudiantes contribuirá a su metacognición, en la medida que, al ofrecerles información acerca de lo que se espera de ellos, pueden constituirse en una guía para su aprendizaje.

Las características del conocimiento histórico permiten que el desarrollo de las competencias específicas pueda lograrse a propósito de distintos contenidos. Esto significa que no hay contenidos más pertinentes que otros para el desarrollo de estas, aunque siempre debe aparecer asociada, ineludiblemente, a un contenido. Será potestad del docente seleccionar cuál contenido será pertinente según su proyecto y los niveles de recurrencia y transferibilidad.

En el caso de la enseñanza de la Historia en los tramos 1 y 2, el acercamiento al conocimiento de la historia, la franja etaria de los estudiantes y los recorridos temáticos seleccionados ponen de manifiesto otras relaciones más cercanas entre las competencias específicas a alcanzar en relación con los contenidos y los criterios de logro.

Criterios de logro del grado 1.º

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Elabora preguntas, argumenta e identifica el proceso de aprendizaje a través de la oralidad sobre la temporalidad histórica.	1. Reconoce la sucesión y el ordenamiento en la temporalidad en los ámbitos personal, escolar y la comunidad de referencia.
CE2. Explora fenómenos y sujetos sociales a través de preguntas y supuestos para la búsqueda de explicaciones válidas.	2.1. Reconoce las características sociales y culturales de grupos humanos del pasado a través de juegos de roles. 2.2. Describe explicaciones primarias sobre la multiculturalidad de las comunidades indígenas.
CE3. Identifica e interpreta desde su sensibilidad las manifestaciones culturales de los grupos sociales a través de fuentes históricas escritas o materiales.	3. Interactúa en situaciones comunicativas concretas sobre fuentes testimoniales de la escuela y el barrio.
CE4. Indaga y participa en proyectos con sus pares para resolver situaciones sociales y/o problemas de su entorno proponiendo acciones.	4. Propone estrategias propias aportando relatos personales e interactúa en diálogo con otros sobre las fuentes testimoniales.
CE5. Reconoce el proceso de pensamiento computacional y del pensamiento histórico adecuándose a las nuevas acciones que impactan en la vida cotidiana.	5.1. Utiliza las nuevas tecnologías para extraer información y organizar datos históricos. 5.2. Emplea herramientas digitales para la resolución de problemas de la vida cotidiana en distintos tiempos históricos.
CE6. Construye su proceso de apropiación de la escritura a través de las fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la historia.	6. Elabora de manera autónoma escrituras breves sobre las poblaciones asentadas en los territorios locales.

Criterios de logro del grado 2.º

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Elabora preguntas, argumenta e identifica el proceso de aprendizaje a través de la oralidad sobre la temporalidad histórica.	1. Establece las diferencias entre presente y pasado a través de cambios y permanencias de las sociedades prehispánicas.
CE2. Explora fenómenos y sujetos sociales a través de preguntas y supuestos para la búsqueda de explicaciones válidas.	2. Busca explicaciones específicas a partir de problemas que se plantean en perspectiva histórica.
CE3. Identifica e interpreta desde su sensibilidad las manifestaciones culturales de los grupos sociales a través de fuentes históricas escritas o materiales.	3.1 Interactúa con expresiones culturales a través de fuentes primarias y secundarias de las comunidades de referencia. 3.2 Comprende y comunica relatos de la historia local con base en fuentes testimoniales concretas relacionando cambios y permanencias.
CE4. Indaga y participa en proyectos con sus pares para resolver situaciones sociales o problemas de su entorno proponiendo acciones.	4. Elabora y pone a disposición experiencias personales y colectivas del pasado aportando a la concreción del proyecto.
CE5. Reconoce el proceso de pensamiento computacional y del pensamiento histórico adecuándose a las nuevas acciones que impactan en la vida cotidiana.	5.1 Reconoce el impacto de las tecnologías digitales en la vida cotidiana en distintos tiempos históricos. 5.2 Emplea herramientas digitales para la resolución de problemas de la vida cotidiana en distintos tiempos históricos.
CE6. Construye su proceso de apropiación de la escritura a través de las fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la Historia.	6. Elabora de manera autónoma escrituras con progresiva complejidad en relación con el proceso fundacional de los pueblos y ciudades.

Orientaciones metodológicas específicas

La enseñanza y el aprendizaje de la historia desde un enfoque competencial están definidos por la concepción que el docente tiene sobre el conocimiento histórico y el sentido de enseñar historia.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es el de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento, así como el desarrollo del espíritu crítico, la sensibilidad, empatía y autonomía en los estudiantes. Y el aprendizaje es concebido como dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

Asunción (2019) plantea que las metodologías activas son estrategias de enseñanza que el docente propone en el aula para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje «que se lleva a cabo de forma constructiva para desarrollar competencias específicas y transversales que garantizan su formación integral» (p. 5).

Al citar a Aiche (2011), Asunción afirma que «la metodología activa surge para la construcción del conocimiento, (y) busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad y otros» (Asunción, 2019, p. 2).

En síntesis, las metodologías activas se centran en:

- Los aprendizajes de los estudiantes y sus contextos.
- El trabajo en equipos.
- Situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción.
- El diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias.
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización.
- Situaciones de aprendizaje cooperativo.
- La construcción de un clima de aula que habilite la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

El trabajo con metodologías activas implica la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas, en diálogo con el contexto en el que se ha de trabajar las características de los estudiantes a cargo, los propósitos del curso y las expectativas de logro.

Formular interrogantes, construir hipótesis, buscar información en forma crítica, encontrar evidencias, contrastar diferentes interpretaciones historiográficas son algunas de las habilidades que posibilitan la apropiación del conocimiento histórico. Por lo tanto sería una metodología pertinente tanto desde el punto de vista epistemológico como didáctico.

Generar propuestas diversas y desafiantes para problematizar el acercamiento a los temas, con distintos formatos que incorporen recursos variados, permite promover distintas macrohabilidades. Trabajar no solo a partir del texto escrito y oral, sino con otros formatos de comunica-

ción, generar consignas y solicitar productos también con distintos formatos, introduciendo recursos variados (por ejemplo, imágenes fijas o en movimiento, entrevistas, pódcast, etcétera), atiende a las múltiples formas de aprender, y permite que los estudiantes pongan en juego sus fortalezas y se enfrenten a desafíos que les brinden oportunidades de mejora. Ofrecer alternativas, explicitando los criterios que se pondrán en juego, invita al compromiso de los estudiantes y les permite construir autonomía.

Orientaciones para la evaluación del tramo

La educación básica integrada (EBI) plantea que la evaluación formativa debe ser contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje.

«La evaluación es el motor del aprendizaje» (Sanmartí, 2007, p. 19) que los docentes llevan adelante en sus aulas, porque de ella dependen el qué y cómo se enseña y el qué y cómo se aprende.

Las evaluaciones deben ser procesos continuos que evidencien información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La evaluación, según Anijovich y Capelletti (2017), es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, como también refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo fundamental tanto de la evaluación formativa como la de resultado es la regulación de los aprendizajes, a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias de enseñanza de acuerdo a las demandas de los estudiantes y la toma de decisiones coherentes.

La evaluación es continua porque se planifica desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Según el autor Cerda Gutiérrez (2000), es continua cuando se valora progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del estudiante, durante el trayecto recorrido junto con el docente. Es clave que el docente realice una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante para tomar decisiones con respecto a los futuros aprendizajes.

La evaluación contextualizada es auténtica porque está diseñada para que los estudiantes desarrollen una variedad de estrategias ya utilizadas en el transcurso de la unidad curricular, y que podrán aplicarlas en situaciones externas al aula.

El docente acompaña la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación, que debe estar presente en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de retroalimentación deben ser generados por el docente, para que los estudiantes puedan ser escuchados y logren tomar conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

La autora Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sujetos activos en su aprendizaje y no meros receptores pasivos.

El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autonomía de los estudiantes se logra mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), así podrán reflexionar su proceso junto al de sus compañeros, motivándolos a continuar.

Debemos tomar en cuenta que cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, y recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós. https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2019/08/acaso-maria_el-lenguaje-visual.pdf
- Acevedo, M., Yoloxóchitl, M., Quintino, K. y Salazar, J. (2017). Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 142-160). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Alfaro, M. (1991). *Carnaval. Una historia social de Montevideo desde la perspectiva de la fiesta*. Trilce.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales, 26*, 442-457. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029
- Assuncao, F. O. (1999). *Historia del gaucho*. Claridad.
- Ayestarán, L. (1990). *El tamboril y la comparsa*. Arca.
- Azarola Gil, L. E. (1976). *Los orígenes de Montevideo*. Comisión de Actos Conmemorativos, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1999). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur*. Colección Claeh. Fin de Siglo.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf

- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós.* https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_memoria_colectiva
- Carrió, D. y Lluis, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.
- Casasús, A. y Aparici, J. (2017). *El patrimonio cultural en educación infantil: historia, costumbres y tradiciones de la Vall Dúixó*. Universitat Jaume. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173304/TFG_2017_Casasus_Cerezuela_Alba.pdf?sequence=1
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total.* Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- *Colección Historia Uruguaya* [12 tomos]. (2011). Ediciones de la Banda Oriental.
- Colunga, C., Vidal, J. y Aguirre, G. (2017). Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1019-1038). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Consens, M. (2003). *El pasado extraviado. Prehistoria y arqueología del Uruguay*. Linardi y Risso.
- De María, I. (2004). *Montevideo antiguo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educar la mirada. políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández, A. (coord.). (2013). *Cuaderno de Historia 12. Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente*. BNU - CD. http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50903
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf
- Frega, A. e Islas, A. (coords.). (2001). *Nuevas miradas en torno al artiguismo*. Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Freire, C. y Varese, C. (1996). *Viaje al antiguo Montevideo*. Linari y Risso.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf

- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.er grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo* XXI. Palabra de Clío.
- Palos, J. y Carrió, D. (2008). *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Universidad de Barcelona.
- Pérez, G. (2021). *Un barrio, mil historias. Montevideo en el pasado, presente y futuro*. Aguilar.
- Pi, R. (1993). *Los indios del Uruguay*. Mapfre.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Rela, W. (1969). *Historia del teatro en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Ribeiro, A. (2016). *Tiempos de Artigas*. Editorial Planeta.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (eds.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.ª ed.). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santos Guerra, M. (2004). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Bonum.
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens.
- Schinca, M. (2003). *Boulevard Sarandí*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Schinca, M. (2014). *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la Historia, 6*(1). http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf
- Vidart, D. (1967). *El tango y su mundo*. Taurus.

Formación para la Ciudadanía

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Formación para la Ciudadanía se encuentra en el campo Social y Humanístico. Su incorporación en la malla curricular implica una mirada holística y problematizadora del ser ciudadano en la sociedad actual. Su finalidad es promover espacios de construcción colectiva, donde repensar la ciudadanía desde una concepción sociojurídica y sociocultural, de implicación, integrando lo diverso, heterogéneo, para concebirla como un proceso activo (de construcción y deconstrucción constante) en el que el ser humano persigue el reconocimiento de determinados espacios y derechos.

El significado del concepto de ciudadanía ha ido cambiando y problematizando en el devenir histórico. Para Marshall (1949), la ciudadanía implica ser miembro de una comunidad política y tener derechos y obligaciones.

La formación que se desarrolla favorece la generación de espacios de intercambio para el fortalecimiento de la ciudadanía en una democracia representativa.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas (CE) de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1.1. Expresa ideas en diferentes formatos para comunicar temas relacionados con los fenómenos sociales estudiados. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación.

CE2.1. Explora a través del juego diferentes objetos y situaciones para conocer su entorno social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo.

CE3.1. Identifica las normas de convivencia de diferentes grupos sociales con los que interactúa y logra incorporarlas de forma pertinente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE4.1. Elabora preguntas sobre los fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico.

CE5.1. Identifica y utiliza herramientas tecnológicas con la mediación de personas adultas, para conocer fenómenos sociales cercanos o lejanos a su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional.

CE6.1. Reconoce cambios en sus acciones y saberes a partir de las situaciones de aprendizaje sobre fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva.

CE7.1. Reconoce la diversidad de sujetos y grupos sociales y sus diferentes intereses. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal.

CE8.1. Valora roles y actividades que favorecen la vida en comunidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE9.1. Propone, a través del juego, posibles soluciones a diferentes conflictos de su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relacionamiento con los otros.

CE10.1. Reconoce y valora las diversas manifestaciones culturales que conforman el patrimonio de la humanidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

CE10.2. Reconoce nociones de derechos vinculadas a la participación, el juego, el conocimiento, entre otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

CE10.3. Reconoce diferentes trabajos y sus funciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

En los niveles tres, cuatro y cinco años se pone énfasis en el abordaje de los conceptos cultura, convivencia, familia y derechos humanos.

En cada uno de los niveles se pretende alcanzar aproximaciones conceptuales de acuerdo con las competencias específicas y el progreso de los aprendizajes que acompañan criterios de logro orientadores.

Estas competencias específicas atraviesan la totalidad de la propuesta.

Nivel 3 años

Categorías conceptuales	Contenidos específicos	Competencias específicas
Familias	Fiestas nacionales y familiares en diferentes culturas. Símbolos, fechas y tradiciones patrias.	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1,6.1, 7.1, 10.1
Culturas	Oficios y tradiciones.	1.1,4.1, 5.1,6.1.8.1, 10.3
Convivencia	Vivir con los otros: acuerdos de convivencia.	1.1, 2.1,3.1,4.1,5.1,6.1,7.1, 9.1, 10.2

Nivel 4 años

Categorías conceptuales	Contenidos específicos	Competencias específicas
Convivencia	Prácticas solidarias y cooperativas para resolver situaciones.	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1,6.1,7.1, 8.1,9.1.
Culturas	Símbolos, fechas y tradiciones patrias. Testimonios de migrantes: un equipaje lleno de tradiciones.	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1,6.1,7.1,8.1, 10.1
Familias - Culturas	Las familias en diferentes culturas.	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1,6.1,8.1, 10.1
Convivencia - DD. HH.	El juego como derecho. Las reglas en el juego.	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 9.1, 10.2

Nivel 5 años

Categorías conceptuales	Contenidos específicos	Competencias específicas
Convivencia - DD. HH.	Mujeres y hombres en el mundo del trabajo.	1.1, 2.1, 4.1, 5.1,6.1,7.1, 8.1, 10.3
Culturas - Convivencia	Migrantes y migraciones: ayer y hoy. Símbolos, fechas y tradiciones patrias.	1.1, 2.1, 4.1, 5.1.6.1,8.1, 7.1, 10.1
Familias	Las familias: distribución de roles entre géneros y entre generaciones.	1.1,2.1, 3.1, 4.1, 5.1,6.1,9.1
DD. HH.	El derecho a tener una familia.	1.1,2.1, 4.1, 6.1, 10.2
DD. HH.	Normas de convivencia en Internet: Netiquetas.	1.1, 3.1, 5.1, 6.1, 7.1,8.1, 10.2

Criterios de logro para la evaluación por grado

3 años

- Se relaciona con su entorno cercano y reconoce la diversidad.
- Se relaciona con su entorno cercano y percibe que existen diferentes realidades (familias, culturas…) a la suya, las valora con guía del adulto.
- Identifica e incorpora paulatinamente hábitos y pautas de convivencia social con mediación del adulto.
- Identifica e incorpora gradualmente pautas en el juego y elabora nuevas en la participación colectiva.
- Identifica e interactúa con los grupos de referencia y reconoce el rol que cumple en cada uno con mediación del docente.
- Reconoce diferentes oficios y sus funciones en su entorno cercano.
- Explora e identifica elementos culturales y los expresa mediante la imitación y el arte.
- Elabora preguntas asociadas a su experiencia personal, el ámbito familiar y social que lo rodea.
- Identifica y utiliza herramientas tecnológicas para conocer las tradiciones, familias y oficios en su entorno.

4 años

- Identifica, respeta y sigue las reglas del juego para internalizar prácticas solidarias y cooperativas en la cotidianidad con o sin mediación.
- Anticipa, identifica y comunica ideas sobre las historias de vida de migrantes y sus tradiciones con mediación.
- Explora, experimenta y reconoce a través del juego las reglas de convivencia en su entorno.
- Identifica a las familias en diferentes culturas con mediación.
- Identifica situaciones conflictivas a través del juego y en narrativas, brindando soluciones con guía del adulto.
- Formula preguntas e identifica prácticas solidarias y colaborativas en su grupo de referencia.

5 años

- Reconoce y comunica a través de diversas representaciones la importancia de tener una familia.
- Explora, distingue y describe formas de vida de migrantes con guía del adulto.
- Identifica y utiliza reglas en el ámbito digital (netiquetas) con mediación.
- Reconoce el trabajo y su importancia en su entorno cercano.
- Participa e identifica en diversas dinámicas lúdicas el rol de la mujer en el ámbito laboral.

Orientaciones metodológicas específicas

Desde siempre, en todas las culturas y en todas las generaciones, el juego ha sido parte de las infancias. Es su forma de expresión y su manera de conocer el mundo. Es por ello que se privilegia lo lúdico como metodología, pero además como campo de conocimiento.

En este espacio se promueve una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Es indispensable el protagonismo del estudiante que aprende, que explora sus potencialidades y desarrolla nuevas habilidades para la conformación de su personalidad.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, gamificación.

Entendemos que la problematización del saber es fundamental para entrar en diálogo con los saberes previos de los estudiantes, sus valoraciones, la trama de pensamientos y sus representaciones. La información que le brindamos solamente cobrará sentido en la relación que se establece con las preguntas y los problemas para la cual es utilizada.

Para las Ciencias Sociales, las preguntas que problematizan no tienen una única respuesta, porque su campo de saberes es tan amplio como complejo, y por tanto las respuestas suelen ser provisorias.

Desde este marco, la pregunta y la problematización se constituyen como parte fundamental de la metodología del espacio de Formación para la Ciudadanía, invitando a los estudiantes a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio y a justificar con fundamentos y actitud crítica las creencias personales.

Bibliografía sugerida para el docente

- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socioestatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Revista Andamios, 5*(10), 71-109.
- Ferro, L. y Varela, B. (2000). *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros ciudadanos*. Colihue.
- González, R. (2001). La ciudadanía como construcción sociocultural. *Revista Electrónica Sinéctica* (18), 89-104.
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En A. Malajovich (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- Kaufman, V., Serafini, C. y Serulnicoff, A. (2005). *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes*. Hola chicos.
- Marshall, T. ([1949] 1998). Ciudadanía y clase social. En T. Marshall y T. Bottomore. *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Montenegro, S. y Silva, C. (2018). *Migraciones. Un mundo en movimiento*. Santillana.
- Moreno, J. L. (2004). *Historia de la familia en el Río de la Plata*. Sudamericana.
- Schujman, G. (2021). *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Aique.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Taurus.
- Siede, I. (2019). Enseñar sobre proceso migratorios. *Revista Didáctica, 5*(25), 43-52.
- Siede, I. (2019). Enseñar y aprender los Derechos Humanos. *Revista Didáctica, 5*(24), 43-51.
- Siede, I. (2020). Disputas de familia: alternativas para enseñar un contenido complejo. En I. Siede, (comp.). *Ciencias Sociales en el aula de primaria: alternativas y oportunidades*. Camus Ediciones.

Tramo 2 | Grado 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1.1. Comunica, según los diferentes objetivos y destinatarios, sobre temas relacionados a fenómenos sociales estudiados utilizando distintas herramientas comunicativas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación.

CE2.1. Elabora posibles respuestas para explicitar sus ideas sobre los fenómenos sociales indagados. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo.

CE3.1. Identifica los sujetos sociales y grupos vulnerables para reconocer los intereses en pugna. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE4.1. Identifica y reconoce herramientas para la recolección de datos, sus características y formas de expresión.

CE4.2. Construye preguntas y elabora posibles respuestas vinculándose con evidencias concretas, para conocer sobre los fenómenos sociales.

Contribuyen al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico.

CE5.1. Utiliza las herramientas tecnológicas para buscar, ordenar y comunicar información sobre problemáticas actuales de la humanidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional.

CE6.1. Reconoce cambios en su sus saberes y maneras de pensar sobre las problemáticas sociales, para poder manifestar sus nuevas perspectivas en relación con el conocimiento escolar. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva.

CE7.1. Reflexiona sobre sus acciones para desarrollar prácticas solidarias y cooperativas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal.

CE8.1. Participa en instancias para la toma de decisiones sobre aspectos de interés común ponderando formas democráticas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE8.2. Reconoce y valora los derechos propios y los de los demás. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE9.1. Identifica posibles acciones para aportar al trabajo en grupo necesario para el desarrollo de la vida comunitaria. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relacionamiento con los otros.

CE9.2. Interpela los estereotipos socialmente aceptados, reflexiona sobre situaciones que pueden afectar la convivencia. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relacionamiento con los otros.

CE10.1. Reconoce diferencias entre las culturas para valorar la diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

CE10.2. Identifica diferentes formas de trabajo para reconocer los atributos del concepto en los diferentes casos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

En los grados 1.º y 2.º se pone énfasis en el abordaje de los conceptos familia, trabajo, migración, ciudadano, ambiente y patrimonio natural y cultural.

En cada uno de los grados se pretende alcanzar aproximaciones conceptuales de acuerdo con las competencias específicas y el progreso de los aprendizajes que acompañan criterios de logro orientadores.

Estás competencias específicas atraviesan la totalidad de la propuesta.

Grado 1.º

Conceptos	Contenidos específicos	Competencias específicas
Familia	Las familias: diversidad de estructuras y funciones	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 9.2, 10.2
El trabajo: forma de realización personal y colectiva	Profesiones y oficios	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 5.1, 6.1, 8.2, 10.1, 10.3
Patrimonio Natural y Cultural	Patrimonio: fiestas patrias y de la comunidad	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 5.1, 6.1, 10.2,

Grado 2.º

Conceptos	Contenidos específicos	Competencias específicas
Migración	Los motivos de la migración: historias de vida	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 5.1, 6.1, 8.2, 10.1, 10.2
Familia	La familia como núcleo social básico	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 9.1, 9.2, 10.3

Ciudadano	Ciudadanos que transitan: derechos y responsabilidades en la convivencia social (peatones, conductores y usuarios de transporte, entre otros)	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 8.1, 8.2, 10.1
Ambiente	El cuidado del ambiente y la participación de los ciudadanos	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 8.1, 9.1, 10.1

Criterios de logro para la evaluación por grado

Grado 1.º

Indaga y elabora posibles respuestas para explicitar sus ideas sobre los diferentes tipos de familia y reconoce la diversidad de estructuras y funciones con orientación del docente.

Identifica situaciones de discriminación, problemas de convivencia en el ámbito escolar y participa con orientación del docente en la creación de reglas que promuevan derechos y obligaciones.

Indaga, identifica, vivencia y disfruta características culturales propias de su comunidad y participa en actividades colaborativas que promueven la conservación del ambiente y del patrimonio natural y cultural, mediado por el docente.

Explora, ordena y comunica por medio del uso de herramientas tecnológicas información sobre el ambiente y el patrimonio natural y cultural, a través de actividades lúdicas mediadas.

Grado 2.º

Identifica, reconoce y comunica los diferentes roles en el tránsito y los derechos y obligaciones inherentes a cada uno con mediación.

Observa, reconoce y comunica la incidencia de nuestras acciones en el cuidado del ambiente, y participa de actividades colaborativas para la conservación y cuidado de los espacios que habita, con mediación docente.

Reconoce, describe e intenta dar explicaciones combinando ideas propias y de otras personas sobre los motivos de la migración con ayuda del docente.

Explora, reconoce y comunica mediante diferentes formas de expresión la implicancia de la familia desde lo socioafectivo por medio de la interacción con sus pares y la mediación del docente.

Orientaciones metodológicas específicas

Desde siempre, en todas las culturas y en todas las generaciones, el juego ha sido parte de las infancias. Es su forma de expresión y su manera de conocer el mundo. Es por ello que se privilegia lo lúdico como metodología, pero además como campo de conocimiento.

En este espacio se promueve una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Es indispensable el protagonismo del estudiante que aprende, que explora sus potencialidades y desarrolla nuevas habilidades para la conformación de su personalidad.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, gamificación.

Entendemos que la problematización del saber es fundamental para entrar en diálogo con los saberes previos de los estudiantes, sus valoraciones, la trama de pensamientos y sus representaciones. La información que le brindamos solamente cobrará sentido en la relación que se establece con las preguntas y los problemas para la cual es utilizada.

Para las Ciencias Sociales, las preguntas que problematizan no tienen una única respuesta, porque su campo de saberes es tan amplio como complejo, y por tanto las respuestas suelen ser provisorias.

Desde este marco, la pregunta y la problematización se constituyen como parte fundamental de la metodología del espacio de Formación para la Ciudadanía, invitando a los estudiantes a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio y a justificar con fundamentos y actitud crítica las creencias personales.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). *Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Serie Aportes para el desarrollo curricular. Dirección de Currícula - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/historia_oralweb.pdf
- Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I. (1999). *Retratos de familia… en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza.* Paidós.
- Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.). (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa.
- Devoto, F. (2009). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Sudamericana.
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socioestatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Revista Andamios, 5*(10), 71-109.



- González, R. (2001). La ciudadanía como construcción sociocultural. *Revista Electrónica Sinéctica* (18), 89-104.
- Marshall, T. ([1949] 1998). Ciudadanía y clase social. En T. Marshall y T. Bottomore. *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Moreno, J. L. (2004). *Historia de la familia en el Río de la Plata*. Sudamericana.
- Nikken, P. (1994). El concepto de Derechos Humanos. En Instituto de Interamericano de Derechos Humanos. *Estudios Básicos de Derechos Humanos I*.
- Siede, I. (2001). *Tránsito y circulación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2019). Educar a niñas y niños como ciudadanos que transitan. *Didáctica Primaria, 5*(23), 44-51.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños; un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.
- Wolf, E. y Patriarca, C. (2006). *La gran inmigración*. Sudamericana.

Geografía

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El espacio está integrado por Geografía, una disciplina que le permite al estudiante poder conocer, comprender y maravillarse con su entorno, entramando los saberes de las demás ciencias sociales que comparten varias características.

Situar al estudiante en la realidad ambiental, bajo un enfoque interdisciplinario en clave de competencia, es promover el pensamiento global y localmente, para actuar local y globalmente (Chabalgoity, 2008).

Conocer el ambiente desde una mirada integral permite acercar al estudiante a experiencias que promuevan la construcción de una mirada que trascienda lo cotidiano, desde la complejidad de su propio entorno, de la que forma parte y con la cual se relaciona.

El relacionamiento del estudiante con el ambiente, tomando y formando parte, es necesario para permitir el desarrollo de individuos conscientes en el cuidado de su entorno, lo cual no debe alejarse de la mirada de las ciencias sociales.

Los estudiantes en la construcción de ciudadanía interactúan en un espacio que habitamos; se hace necesario conocer y sensibilizar sobre cómo se está habitando, y generar sustentabilidades que apuntan a resaltar tanto las diversidades de los territorios y del disfrute como el cuidado de los bienes comunes ambientales.

Los ejes transversales de la unidad curricular son:

- Alfabetización cartográfica y social
- Sustentabilidades humanas
- Ordenamiento ambiental y humano del territorio
- Bienes comunes ambientales

Todos ellos deben pensarse desde las ciencias sociales, pero también tienen componentes de las ciencias naturales, permitiendo así tanto la multidisciplinariedad como la interdisciplinariedad necesaria para el enfoque por competencias.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Explora, percibe y describe en situaciones lúdicas y cotidianas los elementos y características de su entorno para el disfrute, de acuerdo a sus intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Imita, reconoce e incorpora relaciones espaciales respecto de sí mismo, de los objetos y en los recorridos para construir una visión integral del espacio, la noción de lugar. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Anticipa, distingue y clasifica los bienes naturales y culturales del entorno y sus usos para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico.

CE4. Observa, indaga, reconoce, representa, crea y expone características de los diferentes territorios (escuela, barrio, localidad, comunidad) para comenzar a construir representaciones espaciales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva.

CE5. Identifica situaciones ambientales en su entorno, propone preguntas, ensaya respuestas y opina para encontrar explicaciones provisorias, intercambiando información con otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva.

CE6. Disfruta, experimenta, reconoce y utiliza los recursos tecnológicos disponibles para conocer, comunicar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Participa en actividades colaborativas, cooperativas y solidarias mediadas por el docente para reconocer y vivenciar la diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos por nivel y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
CE1, CE2, CE4 Lugar: el entorno inmediato.	CE1, CE2, CE4, CE6 La representación del lugar: posición, dirección, movimiento, distancia y orientación en el salón y en la escuela.	CE1, CE2, CE4, CE6, CE7 El lugar: representación de elementos del entorno cotidiano: barrio, pueblo, localidad.
Orientación en el lugar: • Posición de su cuerpo en relación con puntos de referencia (localización representación). • CE1, CE2, CE4 Desplazamientos libres y dirigidos. • CE1, CE2, CE5 Referencias cartográficas: códigos e íconos en el entorno.	CE2, CE4, CE5, CE6 Representación gráfica de los recorridos y mojones.	CE2, CE4, CE5, CE6 Representación gráfica de recorridos en dos y tres dimensiones con inclusión de referencias.
CE1, CE3, CE4, CE5, CE7 Bienes comunes ambientales: El agua: uso responsable.	Bienes comunes ambientales: • El suelo: Cuidados y preservación. • CE1, CE3, CE4, CE5, CE7 El reconocimiento y uso de la luz solar.	CE1, CE3, CE4, CE5, CE7 Bienes comunes ambientales: Reconocimiento, uso y preservación: Elementos naturales bióticos y abióticos.
• El trabajo y los trabajadores. • Las personas y sus actividades. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE7)	Actividades económicas y culturales del entorno. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7)	• Actividades económicas y culturales del lugar y de la localidad. • El tiempo atmosférico y las actividades humanas. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7)
Influencia de la tecnología en la vida diaria. El juego. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)	Influencia de la tecnología en la vida diaria. Comunicación y transporte. (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)	La influencia de la tecnología en la vida diaria. Actividades económicas y culturales (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)

Criterios para el logro en los niveles 3, 4 y 5 años

Nivel 3 años
• Explora, experimenta y percibe libremente el entorno según sus intereses con guía del adulto, siguiendo recorridos preestablecidos. • Anticipa y distingue las características de su entorno inmediato. • Observa y comunica las características de su entorno a través de diferentes lenguajes y soportes. • Reconoce y ensaya los usos de los códigos e íconos del entorno inmediato. • Disfruta de los bienes comunes ambientales explorando a través de la acción y los sentidos. • Manifiesta curiosidad, propone preguntas y opina sobre los bienes comunes ambientales del entorno inmediato. • Incorpora hábitos y colabora en el cuidado de los bienes comunes ambientales en rutinas diarias. • Explora y vivencia la relación entre el agua y el suelo a través del juego. • Identifica e imita roles de los trabajadores en situaciones lúdicas.

Nivel 4 años
• Representa y comunica las características de su entorno a través de diferentes lenguajes y soportes. • Clasifica elementos de su entorno cotidiano: salón y escuela. • Disfruta de los bienes comunes ambientales explorando con otros a través de la acción y los sentidos. • Manifiesta curiosidad y propone preguntas sobre los bienes comunes ambientales del entorno inmediato. • Incorpora hábitos de cuidado de los bienes comunes ambientales en el entorno inmediato. • Imita diferentes roles relacionados a las actividades económicas y culturales del entorno en interacciones lúdicas.

Nivel 5 años
• Identifica, representa y expone características de su entorno a través de diferentes lenguajes y soportes con mediación. • Clasifica elementos de su entorno cotidiano: barrio, pueblo, localidad. • Crea y utiliza códigos para representar elementos del entorno con mediación del adulto en interacción con sus pares. • Disfruta de los bienes comunes ambientales participando con otros a través de la acción y los sentidos. • Propone preguntas y confronta sus ideas sobre los bienes comunes ambientales del entorno inmediato, con o sin mediación. • Expresa, comunica y participa con otros sobre hábitos de cuidado de los bienes comunes ambientales, con o sin mediación. • Imita, reconoce y da razones sobre diferentes roles relacionados a las actividades económicas y culturales del lugar y la localidad en interacciones lúdicas. • Indaga y reconoce los cambios que tienen lugar en las actividades económicas y culturales por influencia de la tecnología, optando entre múltiples modos de representación y soportes. • Identifica y describe los elementos del tiempo atmosférico en diferentes situaciones en relación con las actividades humanas, con o sin mediación.

Orientaciones metodológicas específicas

Según Gómez López (2008, p. 63), la importancia de un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad es lograr aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para los estudiantes.

Esto obliga a los docentes a repensar contenidos y su abordaje en el aula y a los estudiantes a realizar un análisis que supere la relación causa-efecto e incorpore la idea de procesos multicausales, desde multiperspectivas y multidimensionales, lo que implica construir y reconstruir conceptos geográficos que se aproximen a la realidad (Gómez López, 2008, p. 65).

Considerando al estudiante y sus aprendizajes como centro de la propuesta educativa de la unidad y teniendo en cuenta que el aprendizaje del estudiante adquiere sentido en la medida en que le permite entenderse, situarse, comprender y actuar en y sobre su realidad actual y proyectarse hacia el futuro personal y colectivamente, es ineludible enfatizar en la comprensión y explicación de la realidad social y las problemáticas de la actualidad, desde su problematización.

El abordaje crítico y humano deberá atender diferentes perspectivas ambientales, revalorizar la subjetividad de los sujetos y rescatar los espacios vividos (Zenobi, 2016, p. 14.)

Entender la complejidad de esta realidad implica arribar a explicaciones multicausales y abordajes interdisciplinarios.

Desde un enfoque competencial, es necesario resignificar el lugar atribuido a los contenidos, su selección y abordaje. Así, los contenidos curriculares se introducen en el aula a través de la selección significativa y relevante que realiza el docente para un grupo concreto de estudiantes en atención a sus trayectorias y las metas de aprendizaje.

«Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso, son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores» (Zenobi, 2016, p. 14). De esta forma, el estudiante movilizará en una situación real de aprendizaje los contenidos necesarios al desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a la selección de recursos geográficos, se destaca el valor del uso de testimonios y la organización de debates en clase, ya que permiten reconocer los actores sociales en la sociedad, evidenciando su heterogeneidad, relaciones, responsabilidades, intereses y racionalidades.

Las fuentes de información para el abordaje de los contenidos seleccionados podrán ir desde las tradicionalmente usadas —como lo son el mapa, el plano, artículos periodísticos, imágenes y videos— hasta otras incorporaciones como los son los textos literarios, obras de arte, materiales cinematográficos y canciones, siendo estas también representaciones artísticas que expresan situaciones de la realidad. Estas incorporaciones de fuentes de información deben estar acompañadas de una propuesta que evidencie discursos, cuestionando la realidad (Zenobi, 2016, p. 6).

Se destaca como metodología participativa la cartografía social en cuanto metodología para comprender la dinámica de los actores sociales que integran los grupos a los que pertenecen los estudiantes u otros, identificando contradicciones, valorando aliados, desafíos, amenazas, fortalezas, oportunidades, posibles alternativas, construyendo nuevos relatos y narraciones territoriales. En este ámbito participativo, el estudiante asume un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, reflexiona, expresa sus necesidades, intereses y perspectivas y colabora asertivamente en procesos colectivos (Recoba, 2021, p. 13).

El abordaje de los temas estudiados con una mirada que considera las diferentes escalas es imprescindible para la buscada comprensión y explicación. Es por ello que «cuando hablamos de escala, hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo» (Zenobi, 2009, pp. 112-113).

Reivindicamos aquí el valor del disfrute del ambiente en las propuestas educativas planificadas. Solo si el estudiante vivencia, explora y disfruta el territorio que habita podrá valorarlo y descubrir las contradicciones que en él se suscitan. Por lo tanto, trabajar con los problemas y conflictos ambientales es relevante, pero su abordaje nunca dejará de lado o sustituirá la propuesta inicial de disfrute y aprovechamiento del ambiente.

En el siguiente concepto del Planea (2014) se justifica y explica la incorporación del disfrute cuando dice «armonía con la naturaleza»:

> El concepto de desarrollo humano sustentable, incorporado desde el mismo nombre de RENEA y diferenciado del de desarrollo sostenible, pone el acento en la sustentabilidad integral del buen vivir individual y comunitario en armonía con la naturaleza y no en la sostenibilidad del desarrollo económico, generalmente equiparado a crecimiento económico con prescindencia o relegando las demás necesidades y dimensiones de lo humano. En este marco, la sustentabilidad —económica, ecológica, social, política y cultural— emerge de un complejo entramado de interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales. (Planea, 2014, p. 8)

Como sostiene Zenobi (2016), cada docente, de acuerdo a sus propios contextos, toma las decisiones didácticas adecuadas y coherentes con su proyecto educativo y decide lo que vale la pena enseñar, para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales que son complejos, contradictorios y cambiantes.

Se destaca además el valor de las siguientes estrategias de enseñanza: salida de campo, casos de estudio, método de indagación, resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en juegos.

Bibliografía sugerida para el docente de este tramo

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico Socioambiental Participativo en Uruguay*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación Ambiental: una demanda del mundo hoy*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y Economía*. Banda Oriental.
- ANEP-Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP-Codicen. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares*. Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental del territorio* (pp. 29-54). DIRAC - UdelaR.
- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA, 3,* 165-174.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la Educación en Ambiente. *Revista Voces, 4*(7), 12-20.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución a las competencias generales del MCN

CE1. Explora, anticipa, percibe e indaga en situaciones lúdicas y cotidianas los elementos y características de su entorno para el disfrute, de acuerdo con intereses y motivaciones propias y de y con otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital).

CE2. Experimenta, sigue indicaciones, plantea y construye relaciones espaciales respecto de sí mismo, de los objetos y en los recorridos, para aprehender una visión integral del espacio y la noción de lugar. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Distingue, interpreta, escribe y vincula los bienes naturales y culturales del entorno y sus usos, para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico.

CE4. Infiere, Interroga, recopila información y describe características de los diferentes territorios (escuela, barrio, localidad, comunidad) para construir representaciones espaciales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con los otros, Metacognitiva.

CE5. Identifica situaciones ambientales en su entorno, propone preguntas y respuestas alternativas, combina ideas propias y de otras personas para encontrar explicaciones provisorias, intercambiando información. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva).

CE6. Selecciona, toma decisiones y utiliza los recursos tecnológicos disponibles para recopilar información, comunicar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa a la acción.

CE7. Escucha opiniones, dialoga y participa en actividades colaborativas, cooperativas y solidarias, mediadas por el docente para reconocer la diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con los otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital).

Contenidos por grado y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

1.º grado	2.º grado
Orientación y localización en planos, maquetas y dioramas. CE1, CE2, CE4, CE6, CE7	Los sistemas de localización. Orientación: puntos cardinales (Este, Oeste, Norte y Sur). CE1, CE2, CE4, CE6, CE7
Lenguaje cartográfico: referencias convencionales y no convencionales. CE1, CE2, CE4, CE6, CE7	Lenguaje cartográfico: referencias, símbolos, leyendas cartográficas en el plano y el mapa. CE1, CE2, CE4, CE6, CE7
Bienes comunes ambientales: • Usos y gestión de los recursos hídricos locales. Impacto ambiental. CE1, CE3, CE4, CE5, CE7 • Las consecuencias de las actividades humanas en los cambios del tiempo atmosférico: Inundaciones y sequías. CE3, CE5, CE6 • Actividades productivas y culturales en el lugar: El trabajo artesanal y la organización cooperativa. CE3, CE6, CE7	Bienes comunes ambientales: • Usos y gestión de los suelos, preservación o erosión por acciones antrópicas. CE1, CE3, CE4, CE5, CE7 • Las consecuencias de las actividades humanas productivas en los cambios del tiempo atmosférico: prevenir y minimizar. CE3, CE5, CE6 • Actividades productivas en el lugar: Agricultura, ganadería o pesca. CE3, CE4, CE6, CE7 • Agricultura: monocultivos y policultivo (plantaciones y huertas). CE3, CE4, CE6, CE7 • Cooperativismo. CE7 • Incidencia de la tecnología. CE5, CE6
La dinámica del paisaje: influencia de los factores ambientales y antrópicas en su configuración. CE4, CE5	La dinámica del paisaje urbano y rural: elementos que los conforman y los modos de vida. CE4, CE5

Criterios de logro para la evaluación en grado 1.º

- Infiere, interpreta, reconoce y comunica la ubicación y localización de objetos del entorno en planos, maquetas y dioramas.
- Identifica, toma decisiones y crea, combinando ideas propias y de otras personas, referencias convencionales y no convencionales en representaciones espaciales individuales y colaborativas con mediación.
- Distingue, valora, disfruta y utiliza los bienes comunes ambientales en actividades cotidianas y de indagación grupal.
- Propone y participa en acciones tendientes al cuidado y disfrute de los bienes comunes ambientales de su entorno con mediación.
- Recopila información y comunica datos recabados optando entre múltiples modos de representación y soportes.
- Explora, experimenta e identifica las dinámicas del paisaje en relación con los factores ambientales y antrópicos con o sin mediación.

Criterios de logro para la evaluación en grado 2.º

- Sigue indicaciones, explora e identifica la importancia de los puntos cardinales como sistema de referencia con o sin mediación.
- Identifica, interpreta y confronta opiniones para crear referencias, símbolos y leyendas cartográficas en representaciones espaciales con mediación e interacción de sus pares.
- Compara los usos del suelo y expresa y da razones sobre la gestión sustentable en situaciones de intercambio con otros.
- Observa, interroga, describe, organiza y comunica información respecto a las actividades culturales y productivas a través de diferentes lenguajes y soportes.
- Interroga, valora y disfruta los bienes comunes ambientales en actividades cotidianas y de indagación grupal.
- Propone acciones tendientes al cuidado y disfrute de los bienes comunes ambientales de su entorno.
- Cuestiona, pide explicaciones y escucha opiniones de otros sobre la relación entre los cambios del tiempo y la actividad humana, con o sin mediación.
- Anticipa y compara los elementos que conforman los entornos rural y urbano a través de diferentes soportes y medios de representación.
- Reconoce y plantea la influencia de la tecnología en las actividades productivas y culturales que tienen lugar en su entorno.

Orientaciones metodológicas específicas

Según Gómez López (2008, p. 63), la importancia de un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad es lograr aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para los estudiantes.

Esto obliga a los docentes a repensar contenidos y su abordaje en el aula y a los estudiantes a realizar un análisis que supere la relación causa-efecto e incorpore la idea de procesos multicausales, desde multiperspectivas y multidimensionales, lo que implica construir y reconstruir conceptos geográficos que se aproximen a la realidad (Gómez López, 2008, p. 65).

Considerando al estudiante y sus aprendizajes como centro de la propuesta educativa de la unidad y teniendo en cuenta que el aprendizaje del estudiante adquiere sentido en la medida en que le permite entenderse, situarse, comprender y actuar en y sobre su realidad actual y proyectarse hacia el futuro personal y colectivamente, es ineludible enfatizar en la comprensión y explicación de la realidad social y las problemáticas de la actualidad, desde su problematización.

El abordaje crítico y humano deberá atender diferentes perspectivas ambientales, revalorizar la subjetividad de los sujetos y rescatar los espacios vividos (Zenobi, 2016, p. 14.)

Entender la complejidad de esta realidad implica arribar a explicaciones multicausales y abordajes interdisciplinarios.

Desde un enfoque competencial, es necesario resignificar el lugar atribuido a los contenidos, su selección y abordaje. Así, los contenidos curriculares se introducen en el aula a través de la selección significativa y relevante que realiza el docente para un grupo concreto de estudiantes en atención a sus trayectorias y las metas de aprendizaje.

«Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso, son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores» (Zenobi, 2016, p. 14). De esta forma, el estudiante movilizará en una situación real de aprendizaje los contenidos necesarios al desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a la selección de recursos geográficos, se destaca el valor del uso de testimonios y la organización de debates en clase, ya que permiten reconocer los actores sociales en la sociedad, evidenciando su heterogeneidad, relaciones, responsabilidades, intereses y racionalidades.

Las fuentes de información para el abordaje de los contenidos seleccionados podrán ir desde las tradicionalmente usadas —como lo son el mapa, el plano, artículos periodísticos, imágenes y videos— hasta otras incorporaciones como los son los textos literarios, obras de arte, materiales cinematográficos y canciones, siendo estas también representaciones artísticas que expresan situaciones de la realidad. Estas incorporaciones de fuentes de información deben estar acompañadas de una propuesta que evidencie discursos, cuestionando la realidad (Zenobi, 2016, p. 6).

Se destaca como metodología participativa la cartografía social en cuanto metodología para comprender la dinámica de los actores sociales que integran los grupos a los que pertenecen

los estudiantes u otros, identificando contradicciones, valorando aliados, desafíos, amenazas, fortalezas, oportunidades, posibles alternativas, construyendo nuevos relatos y narraciones territoriales. En este ámbito participativo, el estudiante asume un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, reflexiona, expresa sus necesidades, intereses y perspectivas y colabora asertivamente en procesos colectivos (Recoba, 2021, p. 13).

El abordaje de los temas estudiados con una mirada que considera las diferentes escalas es imprescindible para la buscada comprensión y explicación. Es por ello que «cuando hablamos de escala, hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo» (Zenobi, 2009, pp. 112-113).

Reivindicamos aquí el valor del disfrute del ambiente en las propuestas educativas planificadas. Solo si el estudiante vivencia, explora y disfruta el territorio que habita podrá valorarlo y descubrir las contradicciones que en él se suscitan. Por lo tanto, trabajar con los problemas y conflictos ambientales es relevante, pero su abordaje nunca dejará de lado o sustituirá la propuesta inicial de disfrute y aprovechamiento del ambiente.

En el siguiente concepto del Planea (2014) se justifica y explica la incorporación del disfrute cuando dice «armonía con la naturaleza»:

> El concepto de desarrollo humano sustentable, incorporado desde el mismo nombre de RENEA y diferenciado del de desarrollo sostenible, pone el acento en la sustentabilidad integral del buen vivir individual y comunitario en armonía con la naturaleza y no en la sostenibilidad del desarrollo económico, generalmente equiparado a crecimiento económico con prescindencia o relegando las demás necesidades y dimensiones de lo humano. En este marco, la sustentabilidad —económica, ecológica, social, política y cultural— emerge de un complejo entramado de interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales. (Planea, 2014, p. 8)

Como sostiene Zenobi (2016), cada docente, de acuerdo a sus propios contextos, toma las decisiones didácticas adecuadas y coherentes con su proyecto educativo y decide lo que vale la pena enseñar, para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales que son complejos, contradictorios y cambiantes.

Se destaca además el valor de las siguientes estrategias de enseñanza: salida de campo, casos de estudio, método de indagación, resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos.

Bibliografía sugerida para este tramo

Bibliografía para el docente

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico Socioambiental Participativo en Uruguay.* El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación Ambiental: una demanda del mundo hoy.* El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y Economía*. Banda Oriental.
- ANEP-Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP-Codicen. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares*. Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria.* Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental del territorio* (pp. 29-54). DIRAC - UdelaR.
- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA, 3,* 165-174.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la Educación en Ambiente. *Revista Voces, 4*(7), 12-20.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.



Referencias bibliográficas del espacio

Administración Nacional de Educación Pública (2022). Educación Básica Integrada (EBI). *Plan de Estudios. Documento preliminar*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220927/EBI%202022%20v7.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Uruguay en PISA 2015. Informe de Resultados*. ANEP.

Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. Summa.

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0,* 19,(1). https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Ausubel. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (2.ª ed.). Paidós - Ibérica.

Brookhart, S. M. (2008). *¿Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes?* ASCD Publications. https://comunicaticsite.files.wordpress.com/2019/08/5-retroalimentacic3b3n-efectiva.pdf

Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio

Chabalgoity, M. (2008). *Base para la crítica ambiental en Uruguay. Curso de actualización*.

De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.

Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida. *Educación Superior en Educadi, 1*(1), 9-24. https://www.researchgate.net/publication/308994235_Evaluacion_entre_iguales_Una_experiencia_de_evaluacion_compartida_en_Educacion_Superior#read

Gil, J. y Padilla, M. (2009). La participación del estudiantado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI* (12), 4365.

Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded theory. *Forum Qualitative Social Research, 5*(2.

Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades* (38). https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf

Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica* (4), 5976.

Marshall, T. (1998 [1949]). Ciudadanía y clase social. En T. Marshall y T. Bottomore, *Ciudadanía y clase social*. Alianza.

Monereo, C. (coord.). (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

Pedrinaci, E. (coord.). (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Graó.

Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios 1*(1), 5261. http://intercambios.cse.edu.uy

Planea. (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental (plaNEA). Documento Marco*. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable.

Recoba, S. (2021). *Metodologías participativas con un enfoque integral desde una perspectiva de género y ciudadanía*. Ministerio de Educación y Cultura.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design, expanded* (2.ª ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.pdfdrive.com/understanding-by-design-expanded-2nd-edition-e31932442.html

Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En M. Insaurralde (coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.

Zenobi, V. (2016). Una Geografía para comprender y explicar el mundo actual. *Quehacer Educativo, 26*(137), 1217.

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio Creativo-Artístico

Fundamentación

La educación artística fomenta la conciencia cultural, a la vez que promueve prácticas culturales, y es el medio a través del cual el conocimiento, la apreciación y la práctica de las artes y la cultura pueden ser transmitidas de una generación a la siguiente.

Giraldez, 2007

Las artes siempre han estado presentes en la vida, la formación y la educación del ser humano. Son el reflejo de la realidad, de la cultura y de las creencias de las sociedades y las personas. También constituyen una forma singular de presentación, representación y comprensión del mundo, de los otros y de sí, de construcción de conocimiento, de comunicación, expresión y liberación muy poderosa.

La enseñanza del arte, desde las diferentes manifestaciones y expresiones artísticas, promueve en el estudiante, por un lado, la capacidad de imaginar, comunicar, expresar ideas y brindar placer y, por otro, son generadoras de conocimiento y destrezas mentales que permiten comprender y atribuir significado al mundo que lo rodea.

Las competencias artísticas del espacio Creativo-Artístico estimulan esta doble perspectiva del arte, su carácter sensible y de creación y la construcción de conocimiento desde los diferentes lenguajes artísticos.

En tal sentido, los lenguajes propios de cada unidad curricular de este espacio serán los vehículos para que los estudiantes desarrollen las competencias artísticas en relación con la reflexión crítica y compartida, con la comunicación de las emociones y sentimientos, basados en el respeto por la diversidad de formas y funciones de esta expresión.

Habilitar espacios educativos para la exploración, el conocimiento, la creación y la comunicación a través de las disciplinas artísticas favorece el desarrollo de estudiantes sensibles, empáticos, críticos y comprometidos con el mundo, con los demás y con su vida. El estudio de las disciplinas artísticas permite exceder tiempos y lugares sociohistóricos y culturales, al ampliar los alcances interpretativos, comprensivos y comunicativos de los estudiantes.

Cada disciplina artística posee su forma expresiva y por tanto su lenguaje, sus medios expresivos y sus narrativas. Experimentar y aprender los diversos lenguajes artísticos no solo contribuye al desarrollo de las competencias artísticas, sino que aporta al despliegue de las competencias generales propuestas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP.

Elliot Eisner (1995) fundamenta funciones en el arte que son únicas y diferenciadas de otros campos de conocimiento que desarrollan aspectos cognitivos en los sujetos. Afirma que percepción y pensamiento actúan juntos entendiendo a la cognición en un sentido amplio, no disociado de la afectividad. Ambos procesos ocurren en simultáneo en la experiencia humana a partir de la creación, percepción y expresión, aspectos que abordar desde la planificación de las instancias del proyecto. Afirma también que «el acto de creación no surge del vacío.

Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital» (Eisner, 1995, p. 87). Propone lo que denomina una justificación esencialista de la enseñanza del arte, diferenciándola de una justificación contextualista. Esta última argumenta la enseñanza del arte en función de las necesidades del sujeto, de la comunidad o nación, y concibe al arte como medio. Por otro lado, la justificación esencialista propone la enseñanza del arte como fin en sí mismo y no al servicio de otros fines. Apoyado en esta justificación, defiende el carácter experiencial de la enseñanza del arte, abordando en forma directa a las obras artísticas.

Eisner (1995) concibe, entonces, al proceso de aprendizaje como «el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995, p. 59).

La enseñanza y el aprendizaje artísticos constituyen un dominio singular e indispensable en la currícula oficial. La educación en este campo desarrolla el equilibrio emocional-racional en los estudiantes, ya que implica una necesaria interacción entre el pensamiento experiencial y el conceptual. Moviliza la creatividad, el pensamiento divergente y los conocimientos intuitivos, estéticos, verbales y no verbales, y promueve en cada niño o adolescente una comprensión única y sutil de la experiencia humana en toda su complejidad. Por ser, justamente, vehículo de Humanidad que moviliza al estudiante en todo su ser, la educación artística le permite aprehender su mundo interior, bucear en zonas del saber novedosas, inexploradas. Favorece una sana construcción identitaria.

Particularmente desde el paradigma de la educación inclusiva, los estudiantes encuentran en sus aulas de educación artística una voz esencial para conocer(se), para perseverar a través de caminos imaginativos, a la par de que conocen saberes universales y modelan su propio mundo. Así, la educación artística refuerza el vínculo con la institución educativa, su sentido de pertenencia, y ayuda a fortalecer las trayectorias educativas. Es esencial para la motivación hacia los aprendizajes, impulsa a buscar respuestas creativas a desafíos desconocidos, favorece el camino hacia la autonomía en los aprendizajes y colabora en la resolución de problemas en todos los campos del saber.

De esta forma, el estudiante empatiza con el otro, busca caminos diferentes al conocer los diversos y complejos procesos creativos. Es una vía para crear y sostener lazos con sus pares, su familia, su comunidad y su entorno más global.

La educación artística contribuye al desarrollo de competencias transversales potentes. Debido a su importancia, no debe ser ponderada, cualitativamente, en forma minoritaria en el campo del conocimiento, pues no las hay dominantes y subordinadas. Proponemos un justo equilibrio curricular entre *qualitas* y *quantitas*, como dice Ordine (2017).

Finalmente, está científicamente demostrado el lugar que ocupa el aprendizaje artístico en la neurocognición:

> Se debe motivar al estudiante estimulando el sistema activador reticular ascendente con sorpresas, novedades, creatividad, usando metáforas para fomentar el pensamiento de alta jerarquía, proveer oportunidades y así asimilar la información que más interesa, dis-

criminando lo relevante para transferirse al hipocampo y posteriormente a la corteza cerebral. (Romero Galván y Labús, 2020, p. 13)

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Construye su identidad a partir del desarrollo pleno de su conciencia corporal y de sus posibilidades expresivas para la comprensión y expresión de los diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico.

CE2. Desarrolla modos de comprensión para la construcción de conocimiento en diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva.

CE3. Involucra la inteligencia cualitativa para el análisis, valoración y producción artística a través de diferentes códigos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Desarrolla procesos cognitivos y afectivos en el acto de comunicación y expresión para la potencialización de diferentes lenguajes y medios de comunicación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE5. Dota de significado ético, estético o poético a su entorno de manera crítica y sensible para la comprensión e intervención. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Identifica y expresa sentimientos y emociones para vincularse con las creaciones y sus protagonistas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Comparte un ideal de memoria colectiva y aporta a su construcción para la reafirmación colectiva heterogénea y democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio

Orientaciones metodológicas del espacio

Para desarrollar las competencias en el marco de las artes se requiere de la participación cognitivo-afectiva del estudiante y también de la acción. Ambos serán imprescindibles para un aprendizaje activo y duradero. En tal sentido, se sugiere la implementación de metodologías participativas. Entre otras, se señalan:

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación
- Experimentación

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y grado.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos,

legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Artes Visuales y Plásticas

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El lenguaje visual junto a la cultura de la imagen está inmerso en toda nuestra vida, nos circunda y constituye un medio de comunicación importante, ya que expresa con imágenes nuestro sentir y nuestra mirada frente al mundo.

El lenguaje de la imagen es mucho más fuerte que el de las palabras, y sensibilizar al niño en este sistema representativo hace que desarrolle su inteligencia, su subjetividad, su imaginación, su creatividad, y pueda comunicarse con los demás

El lenguaje visual construye el pensamiento y desarrolla la inteligencia cualitativa que expresa Elliot Eisner (1995) en el libro *Educar la visión artística*.

Esta concepción proviene de Dewey (2008), quien decía que la inteligencia es la forma por la cual actuamos frente a una situación problema. Elliot Eisner lo retoma para expresar que el niño también se enfrenta a un conflicto cuando está, por ejemplo, frente a una hoja en blanco y aún no sabe por dónde empezar. Va a tener que tomar decisiones en cuanto a las formas, las líneas, los colores, el material elegido para expresar su idea y su intención. También se enfrenta al obstáculo de darle unidad y cohesión a la obra, la composición de las partes y el todo, para que su producto sea significativo.

Por eso, desde lo visual, todo está dirigido a la creación de cualidades, son decisiones inteligentes que desarrollan un modo de inteligencia llamada *cualitativa*.

Donis A. Dondis. a su vez, expresa en su libro *La sintaxis de la imagen* la importancia de la composición como aspecto fundamental de un problema visual, y por lo tanto es el resultado de las decisiones inteligentes del artista.

Por esto consideramos que este lenguaje no debe simplificarse a la aplicación de técnicas plásticas, sino a la construcción del pensamiento y al desarrollo del conocimiento.

Apunta a educar una mirada inteligente, analítica y reflexiva, a tomar decisiones en el momento de la creación y resolución de un problema estético, a valorar las obras de arte de nuestros antecesores como bienes culturales y poder interpretarlas desde la hermenéutica.

Nos posicionamos y valoramos en relación con el lenguaje visual como un sistema representativo que desarrolla las funciones cognitivas superiores del niño, ya que a través de él nos

comunicamos, somos capaces de representar a través de códigos visuales nuestras ideas e intenciones, se construyen significados y podemos comprender a los demás.

Las artes visuales han logrado alcanzar su reconocimiento como ámbito de cultura en el cual se destaca la importancia del autor como creador de la obra —que transmite su sentir, su mirada del mundo— y del espectador, que no permanece pasivo y absorto frente a la observación de un producto estético, sino que reflexiona, analiza sus características, sus códigos y también reacciona e interviene enriqueciendo la obra del autor.

El arte visual desarrolla la capacidad de ver, diferente al simple mirar, descubre cualidades y relaciones, desarrollando la sensibilidad estética.

Este programa fue pensado para que el docente pueda abordarlo en forma recursiva y secuenciada en relación con los contenidos. Se considera importante abordarlo desde dos aspectos: los lenguajes del espacio y los lenguajes del plano, ya que son dos aspectos que requieren de miradas específicas. El docente es libre de realizar la secuenciación necesaria desde los contenidos y puede recurrir a contenidos de grados anteriores, si lo requiere, para luego continuar avanzando.

La exploración en cuanto a materiales diversos es muy importante para el aprendizaje de los estudiantes, porque es un aspecto de crucial importancia en la decisión, a la hora de utilizarlos en un artefacto artístico.

Consideramos necesario que los contenidos se aborden en forma contextualizada, no como la aplicación de técnicas y temas sin sentido, sino con posibilidades de exploración, percepción de diferentes experiencias, y que sea un elemento que el estudiante utilice para plasmar su idea en la obra.

Estamos de acuerdo con la mirada de Elliot Eisner en referencia a los diferentes dominios: productivo, crítico y cultural.

Es importante que el docente estimule en el niño el trabajo perceptivo, desarrollando los sentidos, explorando el medio que lo rodea, para que pueda producir y crear metáforas de la realidad.

También se debe motivar a la reflexión y el análisis crítico de sus obras y las ajenas, así como valorar las obras de arte como bienes culturales, determinando verdaderas experiencias estéticas.

Las artes visuales apuntan a la construcción del conocimiento, a las diferentes formas de resolver una consigna, al trabajo en taller, teniendo presente la importancia del aprendizaje que le aporta el docente, los descubrimientos propios y el de sus compañeros en una acción colaborativa.

El trayecto del programa apunta desde el espacio a la escultura y desde el arte contemporáneo a la instalación e intervención.

En los lenguajes del plano se aborda el dibujo, la pintura, el collage, técnicas de impresión y la fotografía con el abordaje de los diferentes planos y encuadres.

Desde el lenguaje audiovisual, Gabriela Augustowsky nos dice que en la actualidad los niños pasan de ser espectadores a ser creadores de obras audiovisuales, integrando imagen y sonido. Estas propuestas constituyen la posibilidad de que los niños desarrollen toda su creatividad e imaginación, integrando lo lúdico, el trabajo en equipo, la posibilidad de hacer pequeños cortos y proyectos con una temática contemporánea donde también se aborda la innovación tecnológica.

También surgen las historias, los títeres modelados y pintados por los niños, el juego de luces, las actuaciones, el sonido, la música, las voces de los niños, todo integrado para disfrutar de las creaciones infantiles.

Se considera importante abordar la transversalidad con los macroconceptos (imagen, palabra, sonido, cuerpo), así como el trabajo interdisciplinario que el docente pueda realizar con otras disciplinas artísticas.

El programa también hace mención a los elementos plásticos que son fundamentales para el trabajo desde los lenguajes visuales como son la línea, el punto, el color, la materia, pensados en forma contextualizada, donde el niño va a tener que realizar diferentes exploraciones.

También se aborda la cultura visual considerando a los artistas, sus imágenes significativas, sus diferentes miradas en la historia del arte y cómo han influido y nos afectan.

Este programa tiene especial interés en que el niño aprenda a interpretar críticamente y analice obras propias y de otros, comprendiendo los códigos y elementos plásticos, por eso existe un apartado de contenidos con relación a la apreciación, lectura e interpretación de imágenes, siguiendo la línea de las artes visuales.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

Se relaciona directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas para reconocer, discriminar e identificar aspectos concretos del universo que lo rodea.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo. Pensamiento visual.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Descubre mensajes implícitos en las imágenes a partir de asociaciones y relaciones para favorecer la reflexión e interpretación de su significado.

Ejes temáticos: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE3. Competencia productivo-creativa

Demuestra curiosidad, juega, ensaya, explora y experimenta con diferentes técnicas y procedimientos para construir conocimiento y expresar sus ideas, sentimientos y su sensibilidad.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, Criterio estético en desarrollo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva.

CE4. Competencia cultural

Muestra curiosidad sobre las producciones de diferentes artistas y culturas para relacionarla con su entorno cultural.

Ejes temáticos: Capital cultural, Interés, autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico y Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual

Reconoce los códigos del lenguaje visual y juega con elementos plásticos básicos para comunicar la idea que subyace a la imagen y lo que quiso expresar el autor.

Ejes temáticos: Criterio estético en desarrollo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional e Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectiva

Favorece la realización de proyectos, para promover la interacción, el diálogo de la comunidad, el individuo y su localidad.

Ejes temáticos: Comunicación, Pensamiento crítico, reconoce los elementos del lenguaje visual, diversidad, construcción visual compartida.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Comunicación, Relacionamiento con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Todos los contenidos específicos están relacionados con las competencias específicas en la medida en que deben ser trabajados desde lo sensoperceptivo, lo productivo-creativo, lo interpretativo, lo cultural, desde el manejo de los elementos plásticos y desde las prácticas colectivas.

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
Pensamiento creativo, Metacognición, Intrapersonal.	CE1 Sensoperceptiva	Imagen Espacio Tiempo Forma Composición cultura Comunicación
Metacognitiva, Comunicación, Pensamiento crítico.	CE2 Interpretativa	
Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal.	CE3 Productiva-creativa	
Pensamiento crítico, Interpersonal.	CE4 Cultural	
Comunicación, Metacognitiva.	CE5 Manejo de los elementos del lenguaje visual	
Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento crítico.	CE6 Práctica de artes visuales colectiva	

Contenidos específicos por nivel

Tramo 1		3 años	4 años	5 años
LENGUAJES DEL ESPACIO	La escultura CE1-CE3-CE5-CE6	Modelado. Ensamblaje.	Procedimientos de modelado. Procedimientos de ensamblaje.	Herramientas del modelado. Herramientas del ensamblaje.
	La instalación y la intervención CE1-CE3-CE5-CE6	Exploraciones en espacios.	Transformaciones de espacios.	Construcción de instalaciones e intervenciones.
LENGUAJES DEL PLANO	El dibujo CE1-CE3-CE5-CE6	Exploraciones de grafismos.	Representaciones del mundo real.	El dibujo de observación.
	La pintura CE1-CE3-CE5-CE6	Exploraciones con la mancha.	Procedimientos en la pintura.	Componentes de la pintura.
	El Collage CE1-CE3-CE5	Exploraciones de troceado y pegado.	Recortado y pegado.	Composiciones a partir del recortado.
	Técnicas de impresión CE1- CE3-CE5	Impresiones con objetos.	El frotado.	La monocopia.
	La fotografía CE1- CE3-CE5	Encuadre.	Planos.	Orientación en la iluminación.
LENGUAJE AUDIOVISUAL	CE1-CE2- CE3-CE4-CE5	Encuadre y grabaciones.	Planos y movimiento de cámara.	Narrativa audiovisual y montaje.
GÉNEROS	CE1-CE2-CE3-CE4-CE5	Figura humana.	Paisaje.	Retrato y autorretrato.
ELEMENTOS PLÁSTICOS	Color CE1-CE3-CE5	Colores primarios y colores secundarios.	Cualidades del color: variaciones de matiz.	Cualidades del color: variaciones de tono.
	El punto y la línea CE1-CE2-CE3-CE5	Exploraciones con punto y línea.	Materialidad del punto y la línea.	Punto y línea como formas.
	Materia CE1-CE2-CE3-CE5	Texturas de diferentes materiales.	Texturas táctiles.	Textura visual.
	Luz CE1-CE3-CE5	Exploraciones con luz natural y artificial.	Exploraciones de luz y sombra.	La luz sobre los objetos.

CULTURA VISUAL	CE1-CE2-CE4	Artistas y sus obras. El diseño en los juguetes y objetos de uso infantil.	Artistas y sus obras. Imágenes en los medios masivos de comunicación.	Artistas, sus obras y contextos. Imágenes en el espacio urbano.
APRECIACIÓN, LECTURA E INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	CE1-CE2-CE4	Descripción y evocación de imágenes.	Interpretación comprensiva de imágenes.	Interpretación a partir de la contextualización de las imágenes.

Criterios de logro para la evaluación por nivel

		3 años	4 años	5 años
LENGUAJES DEL ESPACIO	La escultura CE1-CE3-CE5-CE6	Experimenta el modelado con distintos materiales. Construye ensamblajes con distintos materiales.	Investiga diferentes procedimientos de modelado con diferentes materiales. Investiga diferentes procedimientos de ensamblaje con diferentes materiales.	Utiliza herramientas del modelado apropiadamente. Utiliza herramientas de ensamblaje apropiadamente.
	La instalación y la intervención CE1-CE3-CE5-CE6	Realiza exploraciones en espacios con distintos materiales.	Realiza transformaciones de espacios con distintos objetos.	Proyecta la construcción de instalaciones e intervenciones en el espacio escolar.

LENGUAJES DEL PLANO	El dibujo CE1-CE3-CE5-CE6	Realiza exploraciones de grafismos con distintos materiales.	Crea representaciones del mundo real.	Produce dibujos de observación del entorno real.
	La pintura CE1-CE3-CE5-CE6	Produce exploraciones con la mancha sobre distintos soportes.	Indaga procedimientos en la pintura con distintos instrumentos y soportes.	Experimenta con los componentes de la pintura: pigmento, diluyente y fijador.
	El collage CE1-CE3-CE5	Realiza exploraciones con distintos materiales, troceados y pegados.	Efectúa recortado y pegado con distintos papeles.	Produce composiciones a partir del recortado de formas.
	Técnicas de impresión. CE1- CE3-CE5	Efectúa impresiones con objetos cotidianos y de la naturaleza.	Realiza frotados con diferentes elementos.	Indaga diferentes formas de la monocopia.
	La fotografía CE 1- CE3-CE5	Realiza encuadres focalizándose en forma libre.	Reconoce diferentes planos en distintas producciones fotográficas.	Identifica la orientación de la iluminación en sus producciones fotográficas.
LENGUAJE AUDIOVI-SUAL	CE1-CE2- CE3-CE4-CE5	Realiza encuadre y grabaciones en forma libre.	Identifica y ejecuta planos y movimiento de cámara.	Produce narrativas audiovisuales y montajes sencillos.
GÉNEROS	CE1-CE2-CE3-CE4-CE5	Reconoce la figura humana en las producciones artísticas.	Identifica diferentes tipos de paisajes en producciones artísticas.	Identifica y produce el retrato y el autorretrato en producciones propias y ajenas.

ELEMENTOS PLÁSTICOS	Color CE1-CE3-CE5	Identifica colores primarios y colores secundarios con distintas técnicas.	Experimenta y reconoce variaciones de matiz con pintura.	Experimenta y reconoce variaciones de tono con pintura.
	El punto y la línea CE1-CE2-CE3-CE5	Realiza exploraciones de punto y línea con diferentes herramientas.	Experimenta la materialidad del punto y la línea con distintas técnicas gráficas.	Explora las formas del punto y la línea en el dibujo.
	Materia CE1-CE2-CE3-CE5	Realiza producciones con distintas texturas.	Produce texturas táctiles con diferentes materiales.	Produce texturas visuales con diferentes técnicas.
	Luz CE1-CE3-CE5	Produce exploraciones con luz natural y artificial en actividades lúdicas.	Produce exploraciones de luz y sombra en actividades lúdicas.	Identifica la incidencia de la luz sobre los objetos de su entorno.
CULTURA VISUAL	CE1-CE2-CE4-	Identifica artistas y sus obras en la región. Identifica distintos diseños en los juguetes y objetos de uso infantil.	Identifica y diferencia artistas y sus obras con distintos lenguajes. Reconoce los distintos tipos de imágenes de los medios masivos de comunicación diferenciándolas.	Identifica y relaciona artistas, sus obras y contextos en lo nacional y regional. Reconoce imágenes en el espacio urbano diferenciándolas entre sí.
APRECIACIÓN, LECTURA E INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	CE1-CE2-CE4	Realiza descripciones y evocación de imágenes en forma grupal.	Desarrolla la interpretación comprensiva de imágenes en forma grupal.	Realiza interpretación a partir de la contextualización de las imágenes en pequeños grupos.

Orientaciones metodológicas específicas

El conocimiento artístico en la escuela primaria se fundamenta en la necesidad de educar la visión artística.

Tiene como propósito el desarrollo de la creatividad, que parte de la experiencia sensible, la capacidad de percibir y observar a través de los sentidos.

De esta forma el estudiante podrá producir, analizar, reflexionar y comunicar a sus semejantes sobre los procesos realizados en forma significativa, así como expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos.

La enseñanza del arte visual se considera un lenguaje con sus códigos específicos. Por esta razón es necesario alfabetizar estéticamente y desarrollar la competencia creativa en un trabajo procesual, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Así el estudiante podrá codificar, decodificar y comprender textos visuales, posibilitando un desarrollo integral.

El estudiante podrá construir un proceso complejo de pensamiento donde tomará conciencia de sí mismo, nos comunicará sus sentimientos y la mirada que tiene frente al mundo que lo rodea.

¿Cómo se desarrolla la visión artística? A través del desarrollo de tres dimensiones específicas: la dimensión productiva, la dimensión crítica y la dimensión cultural.

Desde lo perceptivo, se necesita aprender a ver. Esto representa un proceso y necesita de un tiempo de aprendizaje. El desarrollo de la sensibilidad nos ayuda a conocer las cualidades del mundo.

A través de la experiencia podemos alcanzar dos operaciones cognitivas muy importantes: recordar e imaginar. No podemos recordar y tampoco imaginar lo que no hemos vivido ni experimentado. Es un aspecto básico de nuestra competencia cognitiva.

Por esta razón la experiencia sensible es una dimensión muy importante. Forma parte de la metodología más adecuada en el área del conocimiento artístico. Está relacionada con la observación, la investigación y la reflexión.

> Experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y externalizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa, mientras la otra está latente y se prepara. (Dewey, 2008, p. 64)

Siguiendo a Dewey, al experimentar estamos internalizando las cualidades del mundo que nos rodea, lo que alude a todo el proceso de observación, análisis y síntesis propio de la conceptualización.

Luego lo exteriorizamos a través de producciones enriquecidas por nuestra creatividad e imaginación, constituyendo metáforas de la realidad. «La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre este, nos conduce a actuar y, así, nos implica con el/los otro/s» (Miranda y Vicci, 2011, p. 113).

Entendemos por esta afirmación que todo conocimiento nace de nuestro sistema sensorial. La educación visual ya no es solamente un área de expresión, sino un área de conocimiento. La creación y la apreciación del arte es una actividad compleja cognitiva-perceptiva. No surge espontáneamente, sino que está alimentada y enriquecida por la experiencia.

Ya desde el siglo xvii, Comenio decía:

> Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuántos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible… Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento. (1988, p. 110)

El desarrollo de la capacidad perceptiva es fundamental para lograr la visión artística que proyectará al estudiante hacia una formación integral. Incide en forma positiva en el desarrollo de su personalidad y de sus competencias comunicacionales.

Vigotsky nos decía que la creatividad y la imaginación están directamente relacionadas con la capacidad de experimentar y percibir a través de los sentidos. «Cuanto más vea, oiga, y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación» (2003, p. 18).

Nadie puede imaginar ni crear sobre lo no conocido. Es fundamental desarrollar las percepciones a través de los sentidos, crear diferentes experiencias entre los estudiantes para que luego sean reflexionadas, analizadas, verbalizadas y socializadas. Después se podrá estar en condiciones de exteriorizar y crear a partir de las vivencias adquiridas.

El acceso a la sensibilidad no es automático, sino que debe mediar un proceso. El ver, a diferencia del mirar, es un logro. Aprender a ver cualidades de los objetos desde el arte, como en el mundo en general, exige prestar atención, desde una metodología que favorezca la observación y la experimentación. Según W. J. T. Mitchell, cuando se los observa más detalladamente, todos los medios visuales involucran a los otros sentidos, especialmente al tacto y al oído. En tanto su modalidad sensorial, resultan ser medios mixtos (Mitchell, citado en Miranda y Vicci, 2011).

Sin duda, toda obra incluye la intervención de todos los sentidos para ser percibida, como también para ser producida.

Dimensión productiva

Un aspecto importante a tener en cuenta es la necesidad de plantear problemas o consignas que representen conflictos cognitivos que lleven a resolverse con creatividad, donde se pueda buscar variadas soluciones con imaginación y donde el trabajo en equipo sea una estrategia importante en la que todos los integrantes participen aportando su visión, considerando la importancia de la diversidad.

Es fundamental incentivar entre los estudiantes la metodología de proyectos que incluye el trabajo en equipo y talleres en forma colaborativa, y se pueden incluir distintos perfiles y diferentes miradas, realizando diversas actividades adaptadas a todos los recorridos y trayectorias.

A través del taller, el estudiante tiene la posibilidad de un aprendizaje horizontal, donde se aprenden, se comparten y se descubren conocimientos en relación con sus pares. El niño se siente protagonista y constructor de su obra en libertad.

Natalia Gil señala que «esta metodología apunta a una educación de calidad a partir de características como el desarrollo de actividades en las que los estudiantes se sienten involucrados y en cuya realización encuentran una satisfacción» (Gil y Padilla, 2009, p. 17).

Otro aspecto para tener en cuenta es la importancia del trabajo interdisciplinar con la incorporación de los macroconceptos imagen-cuerpo-palabra-sonido. Las relaciones interdisciplinarias constituyen una vía que posibilita perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquirir conocimientos y generar nuevas conclusiones.

Dimensión crítica y cultural

Cuando interpretamos y comprendemos una obra desde la dimensión crítica, acudimos a conocimientos que no están explícitos en la obra, pero sí están presentes desde lo que sabemos por las distintas experiencias sensibles incorporadas en nuestra historia de vida.

El arte usa estos conceptos previos permanentemente, juega con lo que no está, pero al mismo tiempo está sobreentendido de forma connotativa.

Un elemento muy importante es aprender a reflexionar y analizar lo creado. Nos referimos a la retroalimentación crítica y constructiva necesaria para la comprensión de la obra de los estudiantes, y que cada uno de ellos logre verbalizar el significado de su obra en particular y la de sus compañeros.

Los docentes también deben tener la capacidad de leer la calidad del trabajo de sus estudiantes, poder hablar e interpretar de manera constructiva a través de diferentes puntos de acceso, así como también situar y contextualizar las obras de arte de diferentes artistas, para estabilizar el concepto de lenguaje visual que comunica a través de su sintaxis y su composición.

Desde lo cultural, es importante enseñar a valorar, respetar y disfrutar los bienes artísticos que incluyen y valoran elementos del pasado, y también todos aquellos que han permitido la formación de nuestra identidad y nuestra singularidad.

Orientaciones sobre evaluación

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza porque es la posibilidad que nos damos a nosotros mismos de rever sobre nuestras propias prácticas y valorar los aprendizajes de los estudiantes. Es parte del proceso de enseñanza y contribuye a su mejora. Se focaliza

principalmente en el proceso que realiza el estudiante, el interés por superarse y los cambios registrados en sus producciones.

La evaluación será cualitativa y de proceso. En la medida que se pueda 'ver' y reflexionar afinamos la mirada y la sensibilidad, ya que es el objetivo fundamental del arte en la escuela.

De todos los campos de estudio, las artes son las que más nos muestran la diversidad, la individualidad y la sorpresa. Invitan a desarrollar la imaginación, los avances desde lo personal, la creatividad, lo que llevará al estudiante a solucionar situaciones problema de diversas maneras.

La evaluación debe ser mirada en estrecha relación con la tarea del estudiante, con la enseñanza y con el aprendizaje. Es además una condición necesaria en un proceso de enseñanza responsable y de un buen aprendizaje. Al respecto, Edith Litwin señala:

> Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo, elegiríamos a las que satisfacen las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase. Además, en las buenas prácticas de evaluación, los desafíos cognitivos no son para evaluar, sino para conformar una parte de la vida cotidiana del aula: estas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes. (Litwin, citada en Augustowsky, 2012, p. 173)

Estas palabras nos ponen en conocimiento de que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es muy importante el poder tener una instancia de observación, de apreciar la evolución y los logros del estudiante, de concientizar sus recorridos, las correcciones y los avances.

Los portafolios son la materialización de un proceso, es la memoria de todo el trayecto y es una creación única, porque cada estudiante elige las producciones que va a integrar como evidencia de su aprendizaje. Incluye la voz de los otros, la del profesor guía y la de los compañeros que opinan y colaboran en su elaboración.

La enseñanza del arte está muy vinculada con la vida emocional, con el sentir, con el participar en la experiencia estética, con analizar lo realizado, revisar los logros, reconocer los fallos para mejorar y continuar evolucionando.

La experiencia estética influye en mí, me atraviesa y me cambia. Una vez que actúe en mi ser, ya no seré el mismo. Se trata de estimular la experiencia humana que es la base de la experiencia estética.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Ciffone, S. (coord.). (2013). *El conocimiento artístico en la escuela*. Camus.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Paidós.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Planeta Agostini.
- Eisner, E. (2012). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Gil, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?* (1.ª ed.). Biblos.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza Editorial.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Paidós.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Miranda, F. y Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Santillana.
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos, 1*(1). Disponible en ojs.cfe.edu.uy
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en la educación*. Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vigotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós.

Bibliografía consultada para los contenidos

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.
- Barbosa, A. M. y Galvão Coutinho, R. (2009). *Arte/educación como mediación cultural y social*. Editora Unesp.
- Delgado, J., Leiro, A. y Martínez, E. (1990). *El collage*. Alameda.
- Duquet, P. (1962). *Los recortes pegados en el arte infantil*. Kapelusz.
- Duquet, P. y Stern, A. (1961). *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Kapelusz.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Marín Viadel, R. (coord.). (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson.
- *Material Educativo*. 27.ª Bienal de San Pablo: Cómo vivir juntos. (2006). Fundación Bienal.
- Wong, W. (1987). *Principios del diseño en color*. Gili.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

Establece importantes conexiones y respuestas desde lo visual para interpretar su entorno. Desarrolla su mirada y su estética frente al mundo que lo rodea para desarrollar su sensibilidad estética.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento visual.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Analiza, reflexiona y comprende el mensaje inmerso en las producciones artísticas desde lo connotativo y lo denotativo para interpretar las producciones artísticas y decodificar su sintaxis.

Ejes temáticos: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Relacionamiento con los otros, Metacognitiva.

CE3. Competencia productivo-creativa

Representa situaciones, ideas y emociones reales e imaginarias a través de sus producciones para expresarse y comunicarse con los demás.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, Criterio estético en desarrollo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Competencia cultural

Reconoce y valora la existencia de diferentes contextos y entornos culturales para desarrollar la convivencia, la empatía y la valoración de los bienes culturales nacionales y universales.

Ejes temáticos: Capital cultural, Interés, autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.



CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual

Interpreta códigos visuales para usarlos en función de situaciones concretas de producción y de interpretación.

Ejes temáticos: Criterio estético en desarrollo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectiva

Involucra a diferentes actores sociales en prácticas artísticas para generar espacios de participación e inclusión.

Ejes temáticos: Comunicación, Pensamiento crítico, Reconoce los elementos del lenguaje visual, diversidad, construcción visual compartida.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
Pensamiento creativo, Metacognición, Intrapersonal.	CE1-Sensoperceptiva.	Los contenidos específicos se desprenden de los contenidos estructurantes.
Metacognitiva, Comunicación, Pensamiento crítico.	CE2-Interpretativa.	Imagen Espacio Tiempo Forma Composición cultura Comunicación
Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal.	CE3-Productiva -creativa.	
Pensamiento crítico, Interpersonal.	CE4-Cultural.	
Comunicación, Metacognitiva.	CE5-Manejo de los elementos del lenguaje visual.	
Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento crítico.	CE6-Práctica de artes visuales colectiva.	

Todos los contenidos específicos están relacionados con las competencias específicas en la medida en que deben ser trabajados desde lo sensoperceptivo, lo productivo-creativo, lo interpretativo, lo cultural, desde el manejo de los elementos plásticos y desde las prácticas colectivas.

Contenidos por grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Tramo 2		1.º	2.º
LENGUAJES DEL ESPACIO	La escultura CE1- CE3- CE5- CE6	Técnicas aditivas en papel. El equilibrio en el ensamblaje.	Técnicas combinadas. Técnica extractiva.
	La instalación y la intervención CE1- CE3- CE5- CE6	Transformaciones del espacio con objetos.	Transformaciones lumínicas del espacio.
LENGUAJES DEL PLANO	El Dibujo CE1- CE3 -CE5-CE6	Composiciones no figurativas	Figura y fondo.
	La Pintura CE1- CE3 - CE5-CE6	Técnicas mixtas.	La acuarela.
	El Collage CE1-CE3 - CE5	Composiciones con transparencias.	El fotocollage.
	Técnicas de impresión CE1- CE3- CE5	Matrices de impresión.	Matrices con textos escritos.
	La fotografía CE1- CE3-CE5	Figura y fondo en el encuadre.	Fotomontajes.
LENGUAJE AUDIOVISUAL	CE1- CE2- CE3- CE4 -CE5	Aspectos sonoros del audiovisual.	Argumento y guion.
GÉNEROS	CE1- CE2 - CE3- CE4- CE5	Género pictórico: pintura costumbrista, escenas cotidianas. Género cinematográfico: la ciencia ficción.	Géneros cinematográficos: la aventura y el documental.

ELEMENTOS PLÁSTICOS	Color CE1-CE3-CE5	Colores complementarios.	Cualidades del color: saturación.
	Punto y línea CE1-CE2-CE3-CE5	Direccionalidad, movimiento y reposo en la línea.	El punto y la línea como generador de formas en el plano.
	Materia CE1-CE2-CE3-CE5	Texturas táctiles a partir de mezclas de materiales.	La textura visual en el dibujo.
	Luz CE1-CE3-CE5	La luz sobre el paisaje.	La luz generadora de formas.
CULTURA VISUAL	CE1- CE2- CE4	Artistas, sus obras y contextos. Las series animadas televisivas y de plataformas.	Artistas, sus obras y contextos. Las imágenes en la publicidad y en la propaganda.
APRECIACIÓN, LECTURA E INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	CE1-CE2-CE4	Interpretación a partir de la contextualización y de inferencias en las imágenes.	Interpretación a partir de la relación entre el lenguaje visual y el contexto de las imágenes.

Criterios de logro para la evaluación por grado

Tramo 2		1.º	2.º
Lenguajes del espacio	La escultura CE1- CE3- CE5-CE6	Experimenta creativamente técnicas aditivas en papel con cartapesta, papel maché. Desarrolla estrategias constructivas de equilibrio en el ensamblaje como elemento compositivo	Explora creativamente técnicas combinadas con cartapesta y ensamblaje. Desarrolla estrategias en la técnica extractiva con distintos materiales.
	La instalación y la intervención. CE1-CE3-CE5-CE6	Produce transformaciones del espacio con objetos intencionalmente.	Realiza transformaciones lumínicas del espacio creativamente.
LENGUAJES DEL PLANO	El dibujo. CE1- CE3 -CE5-CE	Produce composiciones no figurativas a partir de formas rítmicas.	Reconoce figura y fondo en composiciones figurativas.
	La pintura. CE1- CE3 - CE5- CE6	Utiliza técnicas mixtas combinando pintura con otras técnicas.	Produce acuarelas con preparaciones caseras.
	El collage CE1-CE3 - CE5	Produce composiciones con transparencias en diferentes materiales.	Realiza fotocollage creando nuevas figuraciones.
	Técnicas de impresión CE1- CE3- CE5	Elabora matrices de impresión con distintos materiales	Elabora matrices con textos escritos con intencionalidad.
	La fotografía CE1- CE3- CE5	Identifica figura y fondo en el encuadre de sus producciones fotográficas.	Realiza fotomontajes con métodos sencillos.
LENGUAJE AUDIOVISUAL	CE1- CE2- CE3- CE4 -CE5	Identifica y produce aspectos sonoros del audiovisual con distintos medios.	Crea breves argumentos y guiones en forma grupal.
GÉNEROS	CE1- CE2 - CE3- CE4- CE5	Reconoce la pintura costumbrista y escenas cotidianas en el acervo nacional y regional.	Reconoce los géneros cinematográficos aventura y documental en producciones de su contexto.

ELEMENTOS PLÁSTICOS	Color CE1-CE3-CE5	Reconoce y produce colores complementarios en sus composiciones	Reconoce y experimenta la saturación del color con pintura.
	Punto y línea CE1-CE2-CE3-CE5	Identifica la direccionalidad, movimiento y reposo en la línea en diferentes tipos de producciones.	Explora y reconoce el punto y la línea como generador de formas en el plano en el dibujo y la pintura.
	Materia CE1-CE2-CE3-CE5	Produce texturas táctiles a partir de mezclas de materiales en el collage y técnicas mixtas.	Realiza texturas visuales en el dibujo a partir de la observación de la naturaleza y los objetos.
	Luz CE1-CE3-CE5	Visualiza y reproduce la luz sobre el paisaje en sus producciones y en las ajenas.	Produce composiciones con la luz como generadora de formas en las instalaciones.
CULTURA VISUAL	CE1- CE2- CE4	Relaciona las producciones de artistas de diferentes contextos del arte universal. Reconoce y diferencia los mensajes en series animadas, televisivas y de plataformas, a partir de elementos visuales.	Relaciona las producciones de artistas de diferentes contextos del arte nacional y universal. Identifica los mensajes en las imágenes de la publicidad y la propaganda reflexivamente.
APRECIACIÓN, LECTURA E INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	CE1-CE2-CE4	Desarrolla Interpretaciones a partir de la contextualización e inferencias en las imágenes de la cultura visual	Produce interpretaciones a partir de la relación entre el lenguaje visual y el contexto de las imágenes de la cultura visual.

Orientaciones metodológicas específicas

El conocimiento artístico en la escuela primaria se fundamenta en la necesidad de educar la visión artística.

Tiene como propósito el desarrollo de la creatividad, que parte de la experiencia sensible, la capacidad de percibir y observar a través de los sentidos.

De esta forma el estudiante podrá producir, analizar, reflexionar y comunicar a sus semejantes sobre los procesos realizados en forma significativa, así como expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos.

La enseñanza del arte visual se considera un lenguaje con sus códigos específicos. Por esta razón es necesario alfabetizar estéticamente y desarrollar la competencia creativa en un trabajo procesual, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Así el estudiante podrá codificar, decodificar y comprender textos visuales, posibilitando un desarrollo integral.

El estudiante podrá construir un proceso complejo de pensamiento donde tomará conciencia de sí mismo, nos comunicará sus sentimientos y la mirada que tiene frente al mundo que lo rodea.

¿Cómo se desarrolla la visión artística? A través del desarrollo de tres dimensiones específicas: la dimensión productiva, la dimensión crítica y la dimensión cultural.

Desde lo perceptivo, se necesita aprender a ver. Esto representa un proceso y necesita de un tiempo de aprendizaje. El desarrollo de la sensibilidad nos ayuda a conocer las cualidades del mundo.

A través de la experiencia podemos alcanzar dos operaciones cognitivas muy importantes: recordar e imaginar. No podemos recordar y tampoco imaginar lo que no hemos vivido ni experimentado. Es un aspecto básico de nuestra competencia cognitiva.

Por esta razón la experiencia sensible es una dimensión muy importante. Forma parte de la metodología más adecuada en el área del conocimiento artístico. Está relacionada con la observación, la investigación y la reflexión.

> Experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y externalizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa, mientras la otra está latente y se prepara. (Dewey, 2008, p. 64)

Siguiendo a Dewey, al experimentar estamos internalizando las cualidades del mundo que nos rodea, lo que alude a todo el proceso de observación, análisis y síntesis propio de la conceptualización.

Luego lo exteriorizamos a través de producciones enriquecidas por nuestra creatividad e imaginación, constituyendo metáforas de la realidad. «La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre este, nos conduce a actuar y, así, nos implica con el/los otro/s» (Miranda y Vicci, 2011, p. 113).

Entendemos por esta afirmación que todo conocimiento nace de nuestro sistema sensorial. La educación visual ya no es solamente un área de expresión, sino un área de conocimiento. La creación y la apreciación del arte es una actividad compleja cognitiva-perceptiva. No surge espontáneamente, sino que está alimentada y enriquecida por la experiencia.

Ya desde el siglo XVII, Comenio decía:

> Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuántos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo

> sabroso y al tacto lo tangible… Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento. (1988, p. 110)

El desarrollo de la capacidad perceptiva es fundamental para lograr la visión artística que proyectará al estudiante hacia una formación integral. Incide en forma positiva en el desarrollo de su personalidad y de sus competencias comunicacionales.

Vigotsky nos decía que la creatividad y la imaginación están directamente relacionadas con la capacidad de experimentar y percibir a través de los sentidos. «Cuanto más vea, oiga, y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación» (2003, p. 18).

Nadie puede imaginar ni crear sobre lo no conocido. Es fundamental desarrollar las percepciones a través de los sentidos, crear diferentes experiencias entre los estudiantes para que luego sean reflexionadas, analizadas, verbalizadas y socializadas. Después se podrá estar en condiciones de exteriorizar y crear a partir de las vivencias adquiridas.

El acceso a la sensibilidad no es automático, sino que debe mediar un proceso. El ver, a diferencia del mirar, es un logro. Aprender a ver cualidades de los objetos desde el arte, como en el mundo en general, exige prestar atención, desde una metodología que favorezca la observación y la experimentación. Según W. J. T. Mitchell, cuando se los observa más detalladamente, todos los medios visuales involucran a los otros sentidos, especialmente al tacto y al oído. En tanto su modalidad sensorial, resultan ser medios mixtos (Mitchell, citado en Miranda y Vicci, 2011).

Sin duda, toda obra incluye la intervención de todos los sentidos para ser percibida, como también para ser producida.

Dimensión productiva

Un aspecto importante a tener en cuenta es la necesidad de plantear problemas o consignas que representen conflictos cognitivos que lleven a resolverse con creatividad, donde se pueda buscar variadas soluciones con imaginación y donde el trabajo en equipo sea una estrategia importante en la que todos los integrantes participen aportando su visión, considerando la importancia de la diversidad.

Es fundamental incentivar entre los estudiantes la metodología de proyectos que incluye el trabajo en equipo y talleres en forma colaborativa, y se pueden incluir distintos perfiles y diferentes miradas, realizando diversas actividades adaptadas a todos los recorridos y trayectorias.

A través del taller, el estudiante tiene la posibilidad de un aprendizaje horizontal, donde se aprenden, se comparten y se descubren conocimientos en relación con sus pares. El niño se siente protagonista y constructor de su obra en libertad.

Natalia Gil señala que «esta metodología apunta a una educación de calidad a partir de características como el desarrollo de actividades en las que los estudiantes se sienten involucrados y en cuya realización encuentran una satisfacción» (Gil y Padilla, 2009, p. 17).

Otro aspecto para tener en cuenta es la importancia del trabajo interdisciplinar con la incorporación de los macroconceptos imagen-cuerpo-palabra-sonido. Las relaciones interdisciplinarias constituyen una vía que posibilita perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquirir conocimientos y generar nuevas conclusiones.

Dimensión crítica y cultural

Cuando interpretamos y comprendemos una obra desde la dimensión crítica, acudimos a conocimientos que no están explícitos en la obra, pero sí están presentes desde lo que sabemos por las distintas experiencias sensibles incorporadas en nuestra historia de vida.

El arte usa estos conceptos previos permanentemente, juega con lo que no está, pero al mismo tiempo está sobreentendido de forma connotativa.

Un elemento muy importante es aprender a reflexionar y analizar lo creado. Nos referimos a la retroalimentación crítica y constructiva necesaria para la comprensión de la obra de los estudiantes, y que cada uno de ellos logre verbalizar el significado de su obra en particular y la de sus compañeros.

Los docentes también deben tener la capacidad de leer la calidad del trabajo de sus estudiantes, poder hablar e interpretar de manera constructiva a través de diferentes puntos de acceso, así como también situar y contextualizar las obras de arte de diferentes artistas, para estabilizar el concepto de lenguaje visual que comunica a través de su sintaxis y su composición.

Desde lo cultural, es importante enseñar a valorar, respetar y disfrutar los bienes artísticos que incluyen y valoran elementos del pasado, y también todos aquellos que han permitido la formación de nuestra identidad y nuestra singularidad.

Orientaciones sobre evaluación

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza porque es la posibilidad que nos damos a nosotros mismos de rever sobre nuestras propias prácticas y valorar los aprendizajes de los estudiantes. Es parte del proceso de enseñanza y contribuye a su mejora. Se focaliza principalmente en el proceso que realiza el estudiante, el interés por superarse y los cambios registrados en sus producciones.

La evaluación será cualitativa y de proceso. En la medida que se pueda ‘ver’ y reflexionar afinamos la mirada y la sensibilidad, ya que es el objetivo fundamental del arte en la escuela.

De todos los campos de estudio, las artes son las que más nos muestran la diversidad, la individualidad y la sorpresa. Invitan a desarrollar la imaginación, los avances desde lo personal, la creatividad, lo que llevará al estudiante a solucionar situaciones problema de diversas maneras.



La evaluación debe ser mirada en estrecha relación con la tarea del estudiante, con la enseñanza y con el aprendizaje. Es además una condición necesaria en un proceso de enseñanza responsable y de un buen aprendizaje. Al respecto, Edith Litwin señala:

> Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo, elegiríamos a las que satisfacen las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase. Además, en las buenas prácticas de evaluación, los desafíos cognitivos no son para evaluar, sino para conformar una parte de la vida cotidiana del aula: estas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes. (Litwin, citada en Augustowsky, 2012, p. 173)

Estas palabras nos ponen en conocimiento de que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es muy importante el poder tener una instancia de observación, de apreciar la evolución y los logros del estudiante, de concientizar sus recorridos, las correcciones y los avances.

Los portafolios son la materialización de un proceso, es la memoria de todo el trayecto y es una creación única, porque cada estudiante elige las producciones que va a integrar como evidencia de su aprendizaje. Incluye la voz de los otros, la del profesor guía y la de los compañeros que opinan y colaboran en su elaboración.

La enseñanza del arte está muy vinculada con la vida emocional, con el sentir, con el participar en la experiencia estética, con analizar lo realizado, revisar los logros, reconocer los fallos para mejorar y continuar evolucionando.

La experiencia estética influye en mí, me atraviesa y me cambia. Una vez que actúe en mi ser, ya no seré el mismo. Se trata de estimular la experiencia humana que es la base de la experiencia estética.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Ciffone, S. (coord.). (2013). *El conocimiento artístico en la escuela*. Camus.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Paidós.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Planeta Agostini.
- Eisner, E. (2012). *Educar la Visión Artística*. Paidós.
- Gil, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?* (1.ª ed.). Biblos.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza Editorial.

- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Paidós.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Miranda, F. y Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Santillana.
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos, 1*(1). Disponible en ojs.cfe.edu.uy
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en la educación*. Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vigotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós.

Bibliografía consultada para los contenidos

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.
- Barbosa, A. M. y Galvão Coutinho, R. (2009). *Arte/educación como mediación cultural y social*. Editora Unesp.
- Delgado, J., Leiro, A. y Martínez, E. (1990). *El collage*. Alameda.
- Duquet, P. (1962). *Los recortes pegados en el arte infantil*. Kapelusz.
- Duquet, P. y Stern, A. (1961). *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Kapelusz.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Marín Viadel, R. (coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson.
- *Material Educativo*. 27.ª Bienal de San Pablo: Cómo vivir juntos. (2006). Fundación Bienal.
- Wong, W. (1987). *Principios del diseño en color*. Gili.

Música

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El objetivo de la Educación Musical es musicalizar al individuo de manera que pueda comunicarse con el lenguaje musical a partir de la flexibilidad de los saberes concientizados y aprendidos, concretando así el proceso de aprendizaje musical (Hemsy de Gainza, 2002). «Musicalizar equivale a desarrollar y sensibilizar integralmente, a partir de la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser) y la identidad musical (el pertenecer)» (Hemsy de Gainza, 2013, p. 79).

En este sentido, se propone trabajar las competencias específicas de la unidad curricular Arte con énfasis en Música desde el Modelo de Enseñanza Artístico. Implica el abordaje de la enseñanza musical desde la práctica musical activa en el aula que conduzca a la construcción de conocimientos, partiendo de un 'hacer sensible e inteligente' y no solamente empírico, reflexionando y conceptualizando a partir de este hacer (Simonovich, 2009). Hemsy de Gainza (2002) plantea que en este modelo la práctica musical es el hilo conductor para considerar previamente a la conceptualización:

> En el modelo artístico, la praxis es el eje estructurante y se aborda de modo directo en la interacción persona-música-persona. En la actividad musical y artística, la teoría sucede a la práctica y se procede desde la acción hacia el concepto y el símbolo (Hemsy de Gainza, 2002, p. 25).

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

Se vincula directamente con su entorno sonoro y musical a través de habilidades perceptivas que le permiten (con andamiaje del docente) reconocer, discriminar e identificar aspectos concretos del universo acústico que lo rodea.

Establece sencillas conexiones y respuestas de índole musical y corporal ante estímulos sensoriales de su entorno.

Desarrolla su memoria auditiva y su sentido rítmico en un nivel básico.

Ejes o dominios a desarrollar: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento musical.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Expresa a través de sonidos sencillas melodías, canciones y movimientos corporales, aspectos sensibles vinculados a situaciones concretas, sentimientos y emociones.

Ejes o dominios a desarrollar: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE3. Competencia productivo-creativa

Demuestra curiosidad, juega, ensaya, explora y experimenta con diferentes fuentes sonoras.

Representa situaciones, sentimientos y emociones mediante la imitación, el juego y la improvisación sonora y vocal.

Ejes o dominios a desarrollar: Pensamiento divergente, Manejo de los elementos formales, Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Competencia cultural

Reconoce la existencia de entornos sonoros y musicales diferentes al suyo y los valora con el andamiaje del docente.

Muestra curiosidad sobre músicas de diversas culturas. Conoce un repertorio básico de canciones vinculadas al patrimonio musical escolar y de su grupo de pares.

Ejes o dominios a desarrollar: Capital cultural, Interés, autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje musical

Interpreta códigos visuales sobre sencillos diseños rítmicos y melódicos, logrando ejecutarlos en forma grupal con andamiaje del docente (musicogramas).

Reconoce y juega con elementos básicos del ritmo y del movimiento melódico.

Ejes o dominios a desarrollar: Manejo de elementos del lenguaje musical, Codificación y decodificación, Mundo sonoro interno y externo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Competencia de la práctica musical colectiva

Disfruta del canto, el movimiento y el juego musical colectivo.

Se vincula afectivamente con sus pares a través de la práctica musical, desarrollando habilidades comunicativas interpersonales.

Desarrolla hábitos de escucha y un ámbito de confianza colectiva que habilita y promueve la expresión a través de la voz hablada y cantada.

Ejes o dominios a desarrollar: Comunicación, Diversidad, Construcción cultural compartida.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Se plantean contenidos por tramo en el entendido de que estos deberían ser abordados en los niveles 3, 4 y 5 años de forma recurrente a través de experiencias diversas y con progresividad en el grado de profundización acorde a cada nivel.

CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS RELACIONADAS
1. Los sonidos de la comunidad.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa.
2. Músicas del mundo. Obras musicales vocales e instrumentales de diferentes culturas.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa.
3. La canción y sus diferentes géneros.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Práctica musical colectiva.
4. Sonido-silencio. Cualidades del sonido (duración, intensidad, timbre, espacialidad).	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.
5. Elementos del ritmo (pulso, ritmo) Ecos y ostinattos rítmicos. Movimientos corporales. Corporización de ritmos: juegos y rondas. Banda rítmica.	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.

Desde una concepción holística de la enseñanza del arte, consideramos que todos los contenidos alimentan todas las competencias planteadas. En este caso, sugerimos algunas relaciones posibles, entendiendo que las metodologías, las estrategias didácticas, los intereses y las necesidades de los estudiantes, entre otros aspectos singulares de cada contexto, son los que posibilitarán la real dimensión y alcance de cada experiencia educativa.

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Identifica y reconoce elementos que constituyen su entorno sonoro personal y social.
- Desarrolla sensibilidad ante las variaciones acústicas, identifica fuentes sonoras que aparecen y desaparecen, reconoce a grandes rasgos variaciones tímbricas, de intensidad, duración y espacialidad.
- Demuestra interés ante la audición de propuestas musicales diferentes a las que conforman su entorno cultural habitual.
- Logra internalizar y ejecutar de memoria o con ayuda del docente sencillas melodías y canciones.
- Reconoce y ejecuta el pulso en sencillas canciones.
- Responde en forma de eco a sencillas células rítmicas y puede ejecutar en forma grupal y con apoyo del docente sencillos ostinattos rítmicos.

Orientaciones metodológicas específicas

Las orientaciones didáctico-metodológicas de esta unidad curricular refieren a relacionar práctica-teoría desde un enfoque que las integre a través de un proceso reflexivo que conduzca a la metacognición y la construcción de aprendizaje musical. Desde el modelo de enseñanza artístico, se propone abordar los ejes didácticos de la Educación Musical: Audición, Interpretación, Creación y Reflexión Crítica, apuntando a la toma de conciencia y procesos metacognitivos del estudiante. Asimismo, trabajar las diferentes etapas del Proceso de Musicalización: absorción, comunicación y generalización, que se transitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje musical (Hemsy de Gainza, 2002).

Se propone plantear en el aula de esta unidad curricular una nueva praxis que promueva la participación e integración, teniendo en cuenta los siguientes principios (Hemsy de Gainza, 2013):

1. Toda experiencia musical debería estar centrada en la práctica (haciendo música) que desarrolle el proceso de musicalización y continúe la construcción del mundo sonoro interno y de la alfabetización musical.
2. Toda praxis musical debería ser participativa, que evidencie la toma de conciencia y el desarrollo de la creatividad: hacer, pensar, sentir desde el ser creativo.
3. Toda praxis musical debería ser integrada por aspectos musicales básicos: lenguaje musical, desarrollo auditivo, improvisación, análisis estructural y armónico de la obra musical.

En esta concepción metodológica es importante tener en cuenta el vínculo que se establece entre la concepción de competencia planteada en el MCN con el paradigma de la enseñanza para la comprensión que implica el pensar y actuar con flexibilidad aplicando los conocimientos en diferentes situaciones a través de diversos desempeños que generan autonomía de pensamiento y acción (Perkins, 1999). Perrenoud (2004), por su parte y en consonancia con esta concepción, plantea a las competencias como la facultad de movilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, información) para solucionar eficazmente una situación.

Se considera esta etapa del desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes como un período fundamental para la conformación estructurante de su mundo sonoro interno, sus referencias primarias y el desarrollo de los rudimentos expresivos y comunicativos del lenguaje musical, a partir de los estímulos sensoriales, los mensajes y discursos musicales con los que entra en contacto y las oportunidades de explorar, jugar, imaginar y expresarse con el material sonoro. Teniendo en cuenta que en esta etapa aún no se ha formado un juicio crítico ni una valoración determinante de los productos culturales con los que se relaciona, se considera de fundamental importancia poner en contacto al estudiante con la mayor cantidad posible de obras instrumentales y vocales que no formen parte de su entorno habitual. Músicas de diversas culturas, estilos y épocas, estimulantes y de alta complejidad, no con el objetivo de que las reproduzca o aprenda a ejecutar, sino de que se vincule con ellas desde lo audioperceptivo, el movimiento, el disfrute y la dimensión estética que amplíe la base de su universo de referencias.

Para el desarrollo de la dimensión productiva se sugiere, en cambio, tener en cuenta la trasposición de la complejidad y las dificultades técnicas de las propuestas musicales a un nivel de desafíos acordes a cada grupo y estudiante en particular, promoviendo el tránsito a través de su zona de desarrollo próximo.

El hecho musical es el factor central y estructurante de la propuesta del aula de música. Es lo que da integralidad y sentido a la experiencia que vamos a compartir.

Algunos de los contenidos planteados, como los espacios y las narrativas sonoras, será necesario trabajarlos de forma diacrónica, con el propósito de diferenciar los aspectos técnicos de las dimensiones narrativas y expresivas que encierra cada uno. Otros contenidos vinculados al lenguaje musical y las cualidades del sonido deberían abordarse en forma transversal e integrada, tanto a los *espacios y narrativas sonoras* como a las *músicas del mundo* y a todo lo que se elabore desde la dimensión productiva musical, evitando trabajar cada contenido en forma aislada. Es necesario aclarar que cuando hablamos de lenguaje musical no hacemos referencia a la lectoescritura (que es un código que traduce el lenguaje), sino a la identificación, integración y dominio de los elementos sintácticos que estructuran el mensaje musical y le dan sentido: movimiento rítmico, pulso, acento, compás, movimiento melódico, frases, etcétera. En este sentido consideramos clave un planteo que aproxime los materiales sonoros desde la audiopercepción y el reconocimiento de los elementos más generales del discurso musical, para progresar paulatinamente sobre los elementos particulares, priorizando siempre la escucha activa y la práctica musical, instrumental y vocal.

La metodología privilegiada para alcanzar los objetivos esperados, desarrollando aprendizajes y experiencias significativas y potentes es el taller, integrando además otras metodologías tradicionales que promueven el aprendizaje activo como las de Orff y Kodaly.

Ander-Egg (1999) define al taller como «una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de 'algo' que se lleva a cabo conjuntamente» (p. 14). Es a la vez que una metodología de enseñanza una metodología de aprendizaje. Ambos procesos se complementan y relacionan.

Este autor plantea además supuestos y principios pedagógicos que lo caracterizan: 1) es un aprender haciendo; 2) es una metodología participativa donde la relación docente/estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea común; 3) es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional; 4) tiende a la interdisciplinariedad y al carácter globalizador.

Se propone entonces, al momento de abordar el proceso de musicalización de los estudiantes y el modelo de enseñanza artístico desde la metodología de taller, priorizar cada uno de sus momentos (De Vincenzi, 2012), tales como:

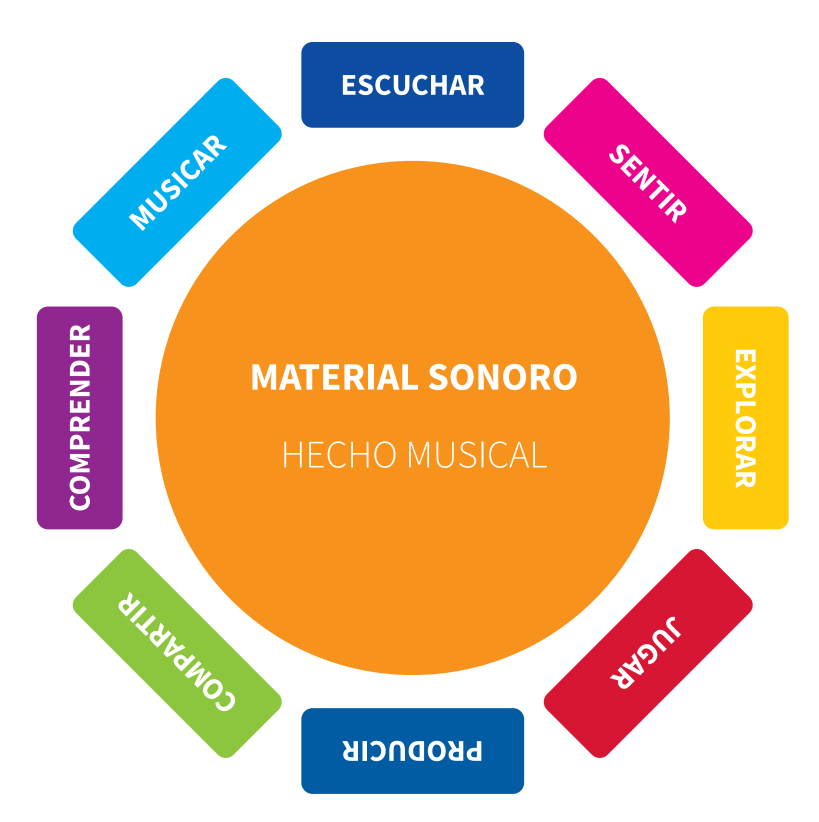
1. Estímulo introductorio y emisión de consigna.
2. Producción subgrupal. Momento de definir y analizar el problema, generar alternativas, elaborar soluciones, tomar decisiones.
3. Puesta en común, considerando esta como una socialización de saberes, una instancia constructiva donde las producciones sean comunes a todos y no solamente una mera exposición de los resultados de las actividades (Harf, 2016).
4. Reflexión procedimental y conceptual sobre los productos alcanzados, es decir, el momento de la metacognición.

La inclusión de la enseñanza de canciones, ya sea desde el método analítico o desde el método global-responsorial, así como a través de juegos rítmicos, melódicos o corporales, se propone utilizarlas también en vínculo con la metodología de taller explicitada (Tejera, 2018).

Aprendemos música escuchando y haciendo música. En este sentido, las estrategias lúdicas se presentan como un camino privilegiado de comunicación y conexión con la infancia, configurando una forma de promover el interés, desarrollar la imaginación y la fantasía, integrar naturalmente la teoría y la práctica y facilitar la comunicación en el aula. Por otro lado, entendemos el juego como la forma en que los artistas-estudiantes exploran, integran y se apropian del material expresivo (el sonido y el silencio), en forma análoga a como lo hace el artista profesional. Comprendemos entonces el juego en dos dimensiones: 1) como actividad y estrategia lúdica de enseñanza, que guía y ordena la experiencia a partir de consignas, desafíos y reglas a seguir (juegos cantados, el gallo ciego, lotería de sonidos, etcétera); 2) como forma de vincularnos desde la dimensión productiva con el material sonoro, en un principio de forma libre, pasando luego a un encuadre paulatino y progresivo aportado por el docente, con el sentido de organizar y articular la experiencia en función de las metas de aprendizaje y los propósitos de enseñanza (jugar con sonidos, improvisar, crear pequeñas melodías, canciones, frases rítmicas, etcétera).

El aprendizaje de conceptos específicos de la disciplina debería ser el resultado de las necesidades que la experiencia y la práctica sonora y musical demanden y no un objetivo o un propósito de enseñanza en sí mismo. El concepto podrá construirse paulatinamente a lo largo de su trayectoria escolar y más allá de ella, pero la experiencia estética y el desarrollo cognitivo, sensorial, emotivo y de relacionamiento con el otro, que habilita la práctica musical en cada etapa evolutiva, son insustituibles e impostergables.

El objetivo central, entonces, es el desarrollo del pensamiento musical de los estudiantes y de las habilidades asociadas a este, a partir de referencias potentes, diversas y de una práctica estimulante, desafiante y en constante diálogo con sus intereses y necesidades expresivas.



Orientaciones sobre la evaluación de la unidad curricular

> Desde nuestro punto de vista la evaluación tiene una naturaleza dual, ya que el docente al evaluar a sus estudiantes obtiene información sobre sus aprendizajes, pero también a partir de los resultados recibe información sobre el proceso de acción didáctica que ha organizado y planificado, del uso de los medios, de las formas de agrupamiento de los estudiantes, de los objetivos establecidos y de las mismas prácticas evaluatorias. (…) Entendemos a la evaluación como un proceso cíclico reflexivo, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica la de ser continuo. (Fiore y Leymonié, 2014, p. 161)

Según Alsina (2003), la evaluación en Educación Musical es una herramienta que los docentes utilizan para valorar su propia labor de enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la misma

evolución de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se deben evaluar los aprendizajes y competencias musicales adquiridos durante los procesos de enseñanza: el grado de adquisición y desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos musicales, actitudes asociadas a estos aspectos durante un período de tiempo.

En coherencia metodológica con el modelo de enseñanza artístico, las actividades de evaluación implican escuchar, analizar, interpretar, crear, conceptualizar. Es importante tener en cuenta los diferentes momentos y propósitos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a poner en juego durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere también que en el momento de comunicar resultados y registrar los procesos evaluativos se utilicen matrices de valoración o rúbricas, así como listas de cotejo o fichas de evaluación.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Aguilar, M. C. (2009). *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Autoedición.
- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Ecuación Inicial y Primaria (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes. Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural. Instituto Municipal de Educación por el Arte, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. Grupo Magro.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Frega, A. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. [Tesis de Doctorado en Música]. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/descargas/161-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical
- Giráldez A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Novedades educativas.
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

- Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Otero, L. y Velázquez, M. I. (2014). *Canciones bajo la lupa*. Barry.
- Pérez, S. y Tejera, A. (2022). La planificación en el aula de Educación Musical: mojón imprescindible en la formación inicial docente. Separata Aportes a la Educación Artística. *Revista Didáctica Educación Media, 4*(12).
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schafer, M. (1985). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar. Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial*. [Tesis de Maestría], Universidad Claeh. http://claeh.edu.uy/educacion/index.php/comunidad-academica/tesis
- Tejera, A. (2021). Modelos de planificación de clase en el aula de Educación Musical. *Revista Temas de Profesionalización Docente* (6). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/issue/view/90
- Tejera, A. y González, H. (2022). El taller en educación musical. Una metodología que nos interpela. ¿Cómo aplicarla y no perderse en el intento? Separata Aportes a la Educación Artística. *Revista Didáctica Educación Media, 4*(14).
- Zaragozá, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

Se vincula directamente con su entorno sonoro y musical a través de habilidades perceptivas que le permiten (con andamiaje del docente) reconocer, discriminar e identificar aspectos concretos del universo acústico que lo rodea.

Establece conexiones, relaciones concretas y respuestas de índole musical y corporal ante estímulos sensoriales de su entorno.

Desarrolla su memoria auditiva y su sentido rítmico en un nivel básico.

Ejes o dominios a desarrollar*:* Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento musical.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Expresa y comunica a través de la música y el movimiento aspectos sensibles vinculados a situaciones concretas, sentimientos, emociones, pensamientos, intereses y motivaciones propias interactuando con sus pares.

Ejes o dominios a desarrollar: Expresión, Comunicación, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Interpretación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE3. Competencia productivo-creativa

Explora y juega con el material sonoro buscando nuevas formas para expresar y dar significado a sus ideas, sentimientos y emociones. Combina sus producciones con las de sus pares buscando generar nuevas producciones a partir de la interacción con otros.

Ejes o dominios a desarrollar: Creatividad, Manejo de los elementos formales, Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Competencia cultural

Reconoce (con andamiaje del docente) manifestaciones musicales de diversas culturas y épocas, mostrando curiosidad e interés por ellas. Reconoce diversos entornos sonoros que conforman su propio marco cultural. Amplía su repertorio de canciones y melodías incorporando materiales que enriquecen su acervo musical, más allá de su entorno habitual y cotidiano.

Ejes o dominios a desarrollar: Capital cultural, Interés, Autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje musical

Interpreta códigos analógicos sobre sencillos esquemas rítmicos o melódicos que logra ejecutar en forma individual o grupal con andamiaje del docente (musicogramas, códigos analógicos diversos, kodaly). Reconoce, discrimina, juega y aplica en interpretaciones o creaciones sencillos elementos del ritmo y del movimiento melódico.

Ejes o dominios a desarrollar: Comunicación, Manejo de elementos del lenguaje musical, Codificación y decodificación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Competencia de la práctica musical colectiva

Disfrutan del canto, el movimiento, el juego musical y la creación colectiva.

Se vinculan afectivamente con sus pares a través de la práctica musical, desarrollando habilidades comunicativas y creativas interpersonales.

Desarrollan hábitos de escucha activa, respeto y un ámbito de confianza colectiva que habilita y promueve la expresión a través de la voz hablada y cantada y la interpretación instrumental.

Ejes o dominios a desarrollar: Comunicación. Diversidad, Construcción cultural compartida.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Se plantean contenidos por tramo en el entendido de que estos deberían ser abordados en 1.er y 2.do grado en forma recurrente a través de experiencias diversas y con progresividad en el grado de profundización acorde a cada nivel.

CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS RELACIONADAS
1. Espacios sonoros. Entornos sonoros - paisaje sonoro	Sensoperceptiva. Cultural. Interpretativa, Productivo-Creativa, Práctica musical colectiva.
2. Narrativas sonoras. Relatos sonoros - sonorización de historias	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa, Productivo-Creativa, Práctica musical colectiva.
3. Músicas del mundo Danzas, canciones y obras instrumentales de diferentes culturas y épocas.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Práctica musical colectiva.
4. Elementos del ritmo (pulso, ritmo, acento, compás).	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.
5. Cualidades del sonido (duración, altura, intensidad, timbre, espacialidad).	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.
6. La línea melódica.	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Reconoce, discrimina e identifica en forma autónoma elementos que constituyen sus diversos entornos sonoros.
- Produce en forma grupal y con apoyo del docente sencillos paisajes y ambientes sonoros ficticios a partir de entornos reales, imaginados o fantásticos.
- Comprende, disfruta y produce en forma grupal y con apoyo del docente sencillos relatos sonoros desde una dimensión narrativa.
- Comprende, disfruta y produce, elaborando de forma grupal procesos de sonorización de narrativas vinculadas a otros lenguajes expresivos (cuentos, escenas teatrales, bailes, productos audiovisuales propios o ajenos).
- Disfruta, demuestra interés y valora desde la dimensión estética y contextual obras musicales complejas de distintas culturas y épocas, reconociendo en ellas cualidades del sonido y elementos formales básicos que componen el lenguaje musical (pulso, acento, ritmo, melodía).
- Realiza en forma grupal sencillas producciones y ensambles rítmicos.

- Reconoce y reproduce distintas alturas a través de la entonación o ejecución instrumental de sencillas melodías.
- Amplía su repertorio de canciones, bailes y rondas incluyendo músicas del cancionero infantil latinoamericano y universal.

Orientaciones metodológicas específicas

Las orientaciones didáctico-metodológicas de esta unidad curricular refieren a relacionar práctica-teoría desde un enfoque que las integre a través de un proceso reflexivo que conduzca a la metacognición y la construcción de aprendizaje musical. Desde el modelo de enseñanza artístico, se propone abordar los ejes didácticos de la Educación Musical: Audición, Interpretación, Creación y Reflexión Crítica, apuntando a la toma de conciencia y procesos metacognitivos del estudiante. Asimismo, trabajar las diferentes etapas del Proceso de Musicalización: absorción, comunicación y generalización, que se transitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje musical (Hemsy de Gainza, 2002).

Se propone plantear en el aula de esta unidad curricular una nueva praxis que promueva la participación e integración, teniendo en cuenta los siguientes principios (Hemsy de Gainza, 2013):

1. Toda experiencia musical debería estar centrada en la práctica (haciendo música) que desarrolle el proceso de musicalización y continúe la construcción del mundo sonoro interno y de la alfabetización musical.
2. Toda praxis musical debería ser participativa, que evidencie la toma de conciencia y el desarrollo de la creatividad: hacer, pensar, sentir desde el ser creativo.
3. Toda praxis musical debería ser integrada por aspectos musicales básicos: lenguaje musical, desarrollo auditivo, improvisación, análisis estructural y armónico de la obra musical.

En esta concepción metodológica es importante tener en cuenta el vínculo que se establece entre la concepción de competencia planteada en el MCN con el paradigma de la enseñanza para la comprensión que implica el pensar y actuar con flexibilidad aplicando los conocimientos en diferentes situaciones a través de diversos desempeños que generan autonomía de pensamiento y acción (Perkins, 1999). Perrenoud (2004), por su parte y en consonancia con esta concepción, plantea a las competencias como la facultad de movilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, información) para solucionar eficazmente una situación.

Se considera esta etapa del desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes como un período fundamental para la conformación estructurante de su mundo sonoro interno, sus referencias primarias y el desarrollo de los rudimentos expresivos y comunicativos del lenguaje musical, a partir de los estímulos sensoriales, los mensajes y discursos musicales con los que entra en contacto y las oportunidades de explorar, jugar, imaginar y expresarse con el material sonoro. Teniendo en cuenta que en esta etapa aún no se ha formado un juicio crítico ni una valoración determinante de los productos culturales con los que se relaciona, se considera de fundamental importancia poner en contacto al estudiante con la mayor cantidad posible de obras instru-

mentales y vocales que no formen parte de su entorno habitual. Músicas de diversas culturas, estilos y épocas, estimulantes y de alta complejidad, no con el objetivo de que las reproduzca o aprenda a ejecutar, sino de que se vincule con ellas desde lo audioperceptivo, el movimiento, el disfrute y la dimensión estética que amplíe la base de su universo de referencias.

Para el desarrollo de la dimensión productiva se sugiere, en cambio, tener en cuenta la trasposición de la complejidad y las dificultades técnicas de las propuestas musicales a un nivel de desafíos acordes a cada grupo y estudiante en particular, promoviendo el tránsito a través de su zona de desarrollo próximo.

El hecho musical es el factor central y estructurante de la propuesta del aula de música. Es lo que da integralidad y sentido a la experiencia que vamos a compartir.

Algunos de los contenidos planteados, como los espacios y las narrativas sonoras, será necesario trabajarlos de forma diacrónica, con el propósito de diferenciar los aspectos técnicos de las dimensiones narrativas y expresivas que encierra cada uno. Otros contenidos vinculados al lenguaje musical y las cualidades del sonido deberían abordarse en forma transversal e integrada, tanto a los *espacios y narrativas sonoras* como a las *músicas del mundo* y a todo lo que se elabore desde la dimensión productiva musical, evitando trabajar cada contenido en forma aislada. Es necesario aclarar que cuando hablamos de lenguaje musical no hacemos referencia a la lectoescritura (que es un código que traduce el lenguaje), sino a la identificación, integración y dominio de los elementos sintácticos que estructuran el mensaje musical y le dan sentido: movimiento rítmico, pulso, acento, compás, movimiento melódico, frases, etcétera. En este sentido consideramos clave un planteo que aproxime los materiales sonoros desde la audiopercepción y el reconocimiento de los elementos más generales del discurso musical, para progresar paulatinamente sobre los elementos particulares, priorizando siempre la escucha activa y la práctica musical, instrumental y vocal.

La metodología privilegiada para alcanzar los objetivos esperados, desarrollando aprendizajes y experiencias significativas y potentes es el taller, integrando además otras metodologías tradicionales que promueven el aprendizaje activo como las de Orff y Kodaly.

Ander-Egg (1999) define al taller como «una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de 'algo' que se lleva a cabo conjuntamente» (p. 14). Es a la vez que una metodología de enseñanza una metodología de aprendizaje. Ambos procesos se complementan y relacionan.

Este autor plantea además supuestos y principios pedagógicos que lo caracterizan: 1) es un aprender haciendo; 2) es una metodología participativa donde la relación docente/estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea común; 3) es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional; 4) tiende a la interdisciplinariedad y al carácter globalizador.

Se propone entonces, al momento de abordar el proceso de musicalización de los estudiantes y el modelo de enseñanza artístico desde la metodología de taller, priorizar cada uno de sus momentos (De Vincenzi, 2012), tales como:

1. Estímulo introductorio y emisión de consigna.
2. Producción subgrupal. Momento de definir y analizar el problema, generar alternativas, elaborar soluciones, tomar decisiones.
3. Puesta en común, considerando esta como una socialización de saberes, una instancia constructiva donde las producciones sean comunes a todos y no solamente una mera exposición de los resultados de las actividades (Harf, 2016).
4. Reflexión procedimental y conceptual sobre los productos alcanzados, es decir, el momento de la metacognición.

La inclusión de la enseñanza de canciones, ya sea desde el método analítico o desde el método global-responsorial, así como a través de juegos rítmicos, melódicos o corporales, se propone utilizarlas también en vínculo con la metodología de taller explicitada (Tejera, 2018).

Aprendemos música escuchando y haciendo música. En este sentido, las estrategias lúdicas se presentan como un camino privilegiado de comunicación y conexión con la infancia, configurando una forma de promover el interés, desarrollar la imaginación y la fantasía, integrar naturalmente la teoría y la práctica y facilitar la comunicación en el aula. Por otro lado, entendemos el juego como la forma en que los artistas-estudiantes exploran, integran y se apropian del material expresivo (el sonido y el silencio), en forma análoga a como lo hace el artista profesional. Comprendemos entonces el juego en dos dimensiones: 1) como actividad y estrategia lúdica de enseñanza, que guía y ordena la experiencia a partir de consignas, desafíos y reglas a seguir (juegos cantados, el gallo ciego, lotería de sonidos, etcétera); 2) como forma de vincularnos desde la dimensión productiva con el material sonoro, en un principio de forma libre, pasando luego a un encuadre paulatino y progresivo aportado por el docente, con el sentido de organizar y articular la experiencia en función de las metas de aprendizaje y los propósitos de enseñanza (jugar con sonidos, improvisar, crear pequeñas melodías, canciones, frases rítmicas, etcétera).

El aprendizaje de conceptos específicos de la disciplina debería ser el resultado de las necesidades que la experiencia y la práctica sonora y musical demanden y no un objetivo o un propósito de enseñanza en sí mismo. El concepto podrá construirse paulatinamente a lo largo de su trayectoria escolar y más allá de ella, pero la experiencia estética y el desarrollo cognitivo, sensorial, emotivo y de relacionamiento con el otro, que habilita la práctica musical en cada etapa evolutiva, son insustituibles e impostergables.

El objetivo central, entonces, es el desarrollo del pensamiento musical de los estudiantes y de las habilidades asociadas a este, a partir de referencias potentes, diversas y de una práctica estimulante, desafiante y en constante diálogo con sus intereses y necesidades expresivas.

Desde una concepción holística de la enseñanza del arte, consideramos que todos los contenidos alimentan todas las competencias planteadas. En este caso, sugerimos algunas relaciones posibles, entendiendo que las metodologías, las estrategias didácticas, los intereses y necesidades de los estudiantes, entre otros aspectos singulares de cada contexto, son los que posibilitarán la real dimensión y alcance de cada experiencia educativa.

COMPETENCIAS

SENSOPERCEPTIVA

CULTURAL

INTERPRETATIVA

Espacios sonoros

Narrativas sonoras

Músicas del mundo

Cualidades

Elementos del ritmo

Línea melódica

MANEJO DEL LENGUAJE MUSICAL

PRODUCTIVO CREATIVA

PRÁCTICA MUSICAL COLECTIVA

CONTENIDOS

Orientaciones sobre la evaluación de la unidad curricular

> Desde nuestro punto de vista la evaluación tiene una naturaleza dual, ya que el docente al evaluar a sus estudiantes obtiene información sobre sus aprendizajes, pero también a partir de los resultados recibe información sobre el proceso de acción didáctica que ha organizado y planificado, del uso de los medios, de las formas de agrupamiento de los estudiantes, de los objetivos establecidos y de las mismas prácticas evaluatorias. (…) Entendemos a la evaluación como un proceso cíclico reflexivo, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica la de ser continuo. (Fiore y Leymonié, 2014, p. 161)

Según Alsina (2003), la evaluación en Educación Musical es una herramienta que los docentes utilizan para valorar su propia labor de enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la misma evolución de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se deben evaluar los aprendizajes y competencias musicales adquiridos durante los procesos de enseñanza: el grado de adquisición y desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos musicales, actitudes asociadas a estos aspectos durante un período de tiempo.

En coherencia metodológica con el modelo de enseñanza artístico, las actividades de evaluación implican escuchar, analizar, interpretar, crear, conceptualizar. Es importante tener en cuenta los diferentes momentos y propósitos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a poner en juego durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere también que en el momento de comunicar resultados y registrar los procesos evaluativos se utilicen matrices de valoración o rúbricas, así como listas de cotejo o fichas de evaluación.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Aguilar, M. C. (2009). *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Autoedición.
- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Eduación Inicial y Primaria (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes. Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural. Instituto Municipal de Educación por el Arte, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. Grupo Magro.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Frega, A. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. [Tesis de Doctorado en Música]. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/descargas/161-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical
- Giráldez A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Novedades educativas.
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Otero, L. y Velázquez, M. I. (2014). *Canciones bajo la lupa*. Barry.

- Pérez, S. y Tejera, A. (2022). La planificación en el aula de Educación Musical: mojón imprescindible en la formación inicial docente. Separata Aportes a la Educación Artística. *Revista Didáctica Educación Media, 4*(12).
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schafer, M. (1985). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar. Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* [Tesis de Maestría], Universidad Claeh. http://claeh.edu.uy/educacion/index.php/comunidad-academica/tesis
- Tejera, A. (2021). Modelos de planificación de clase en el aula de Educación Musical. *Revista Temas de Profesionalización Docente* (6). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/issue/view/90
- Tejera, A. y González, H. (2022). El taller en educación musical. Una metodología que nos interpela. ¿Cómo aplicarla y no perderse en el intento? Separata Aportes a la Educación Artística. *Revista Didáctica Educación Media, 4*(14).
- Zaragozá, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

Literatura

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El tipo de conocimientos, lecturas o intensidades previstos por la escuela pueden ser distintos, pero cualquier docente debe tener presente que, desde la etapa infantil hasta el final de la secundaria, todos juegan en el mismo equipo y que los objetivos perseguidos, e incluso los métodos, presentan —o deberían presentar— una gran unidad de acción.

Colomer, 2005

Sabido es que se desarrollan habilidades literarias antes de la adquisición de la lectura y la escritura, este hecho ya es justificación suficiente para que los docentes generen el encuentro entre los niveles 3, 4 y 5 y la literatura. Sin embargo, si queda algún docente sin apreciar la importancia que el arte de la palabra tiene en los desarrollos cognitivos de nuestros estudiantes, basta con reordenar el primer enunciado de este párrafo: los primeros encuentros entre los niños y los cuentos, las rimas, las canciones de cuna, entre otras expresiones literarias, son determinantes para el desarrollo posterior del habla, la lectura, la escritura y la competencia interpretativa de los hechos de la realidad.

Se piensa y comparte el siguiente programa con la aspiración de que se convierta en una herramienta eficaz en las planificaciones tanto de los docentes de Literatura de la Inspección Nacional de Educación Artística como de cada maestra y maestro que quiera comprobar la afirmación de la española Colomer (2005) al reconocer a los libros como los mejores colaboradores de los maestros en la educación vinculada a la Literatura.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas (CE) de la unidad curricular por tramo

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo:	Competencias generales del MCN.
CE 1. Desarrolla procesos cognitivos durante la recepción de un cuento. Desarrolla su conciencia narrativa: Expresa expectativas sobre la conducta de los personajes. Anticipa y realiza inferencias a partir del código verbal o no verbal. Identifica personajes provenientes de la realidad o de otros relatos ficcionales. Reconoce las connotaciones que se atribuyen culturalmente a animales y seres fantásticos.	Competencias Comunicación e Iniciativa y orientación a la acción.
CE 2. Experimenta con la imaginación, conecta objetos o personajes pertenecientes a otras creaciones artísticas.	Competencia Pensamiento creativo.
CE 3. Ordena los hechos de un cuento que posee una estructura narrativa clásica.	Competencia Pensamiento computacional.
CE 4. Explora su corporalidad para la construcción de su imagen a través de los juegos corporales versificados, las rondas que se apoyan en canciones y movimientos corporales colectivos.	Competencias Intrapersonal y Relación con los otros.
CE 5. Desarrolla procesos afectivos durante la recepción de una obra literaria. Se identifica y empatiza con ciertos personajes y rechaza la aparición de otros. Expresa su empatía o rechazo con los personajes a través de comentarios o creaciones visuales durante o después de la lectura.	Competencias Comunicación y la Relación con los otros.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Contenidos	Competencia específica
• Cuento de tradición oral • Cuento maravilloso • Cuento tradicional y sus versiones • Limericks	CE1, CE2, CE3 y CE5
• Juegos corporales versificados	CE4
• Nanas • Rondas • Rimas • Canciones creadas para público infantil • Jitanjáforas • Trabalenguas • Retahílas • Coplas • Pregones • Adivinanzas en verso	CE2 y CE5

Competencias y contenidos específicos del nivel 3 años

Contenidos	Competencia específica
• Género narrativo • El cuento de tradición oral • Título • Personaje • Repeticiones • Énfasis en la relación complementaria entre la palabra y la ilustración	CE1, CE2, CE3 y CE5.
• Género poético • Nanas • Rondas • Rimas • Canciones creadas para público infantil	CE2 y CE5
• Juegos corporales versificados	CE4

Competencias y contenidos específicos del nivel 4 años

Contenidos	Competencia específica
• Género narrativo • El cuento maravilloso • Título • Personajes • Objetos • Repeticiones • Énfasis en la relación complementaria entre la palabra y la ilustración	CE1, CE2, CE3 y CE5.
• Género poético • Jitanjáforas • Trabalenguas • Canciones creadas para público infantil	CE2 y CE5
• Juegos corporales versificados • Énfasis en la presencia de rima • Énfasis en el aspecto lúdico de estas construcciones	CE4

Competencias y contenidos específicos del nivel 5 años

Contenidos	Competencia específica
• Género narrativo • Cuento tradicional: la versión original y la pluralidad de versiones • Título • Personajes • Objetos • Repeticiones • Énfasis en la relación complementaria entre la palabra y la ilustración. • Cambios en el contexto histórico cultural en el que se crearon las distintas versiones	CE1, CE2, CE3 y CE5.
• Género poético • Limericks[2] • Retahílas • Coplas • Pregones • Adivinanzas en verso	CE2 y CE5

2 Al ser estas construcciones poéticas con contenido narrativo (historia breve versificada), habilita al desarrollo de la competencia lógico-interpretativa.

• Juegos corporales versificados • Énfasis en la presencia de la rima • Énfasis en presentar sinónimos ante palabras desconocidas	CE4

Criterios de logro para la evaluación del nivel

3 años

- Anticipa los hechos de un cuento a partir de la recepción parcial del texto o la ilustración.
- Comprende enunciados claros y simples en un nivel literal.
- Crea enunciados personales a partir de las ilustraciones de un libro.
- Elabora afirmaciones sencillas a partir de la mediación docente.
- Participa desde la palabra y la corporalidad de los juegos en ronda.

4 años

- Expresa mediante la oralidad su empatía o rechazo hacia determinado personaje.
- Anticipa los hechos de un cuento a partir de la recepción parcial del texto o la ilustración.
- Anticipa los parlamentos de los personajes o expresiones de la voz narrativa que aparecen intencionalmente repetidas veces a lo largo de un cuento.
- Elabora afirmaciones sencillas a partir de la mediación docente.
- Participa desde la palabra y la corporalidad de los juegos en ronda.
- Memoriza y expresa desde la oralidad trabalenguas.

5 años

- Expresa sus ideas creativas a partir de las propuestas mediadas entre el docente y la poesía (adivinanzas).
- Participa desde la palabra y la corporalidad de los juegos en ronda.
- Expone afirmaciones sencillas y ante la solicitud de un mediador incluye la justificación (conector *porque*).
- Ordena cronológicamente los hechos de una historia en una secuencia lógica.
- Anticipa los hechos de un cuento a partir de la recepción parcial del texto o la ilustración.
- Expresa sus expectativas sobre la conducta futura de los personajes de una narración.
- Crea nuevas rimas para sustituir las ya existentes en una canción o poema.

Orientaciones metodológicas específicas

Al momento de planificar una situación de enseñanza para el desarrollo de las competencias vinculadas a lo literario, Teresa Colomer (2005) señala algunas advertencias:

La literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) ha crecido en gran manera en los últimos años, y la crítica literaria no suele tener en cuenta las creaciones dirigidas al público infantil. A esta proliferación de libros y carencia de recomendaciones por los especialistas se le suma la magra formación que reciben los docentes en esta área. Estos tres hechos pueden dificultar la selección del corpus de obras para compartir con los estudiantes. Con el objetivo de complementar estas tres insuficiencias, en este programa se incluye una lista de sugerencias de autoras y autores que se dedican a la LIJ, junto a una breve lista de sitios web nacionales e internacionales abocados a fomentar la LIJ.

Desde la DGEIP funciona el proyecto Biblioteca Solidaria y sus acciones para el fomento de la lectura literaria en las escuelas. Se recomienda el vínculo con este proyecto.

Respecto a las metodologías a desarrollar, es primordial comprender la presencia de la literatura en la escuela no como un mero instrumento para el entretenimiento y el ocio en el tiempo escolar, sino como una experiencia imprescindible para el desarrollo de las competencias interpretativas de texto en general y de los hechos que conforman la vida en la sociedad. En este sentido no basta con 'dar de leer' a los más pequeños; según Colomer, un mediador de lectura no se puede limitar a disponer un rincón literario en el aula. Es por esto que la autora propone tres puntos para perfeccionar la tarea mediadora entre los libros y los receptores infantiles:

- aplicar realmente todo lo que sabemos que funciona (y no se hace aún en la escuela);
- intercambiar y difundir (entre colegas) las múltiples y ricas experiencias educativas que se llevan a cabo en la práctica;
- investigar sobre todo aquello que parece ofrecer conocimiento y vías de éxito en la formación de lectores.

Además de poner a los receptores en contacto con la obra, es necesaria la planificación de actividades creativas que permitan el desarrollo de las competencias expuestas en este programa. La autora Barbara Kiefer, en la obra de Colomer ya citada, enumera las siguientes situaciones para el desarrollo de la competencia literaria:

> Proyectos o unidades prolongadas de trabajo, lectura en varias ocasiones del día, relectura de las obras, actividades de respuesta creativa, un tiempo de lectura individual [incluimos el concepto de leer las imágenes], fomento de las recomendaciones mutuas, posesión de un buen fondo de libros e intervenciones del docente con preguntas y comentarios que estimulen tanto a atender a los detalles y sentimientos suscitados como a observar y apreciar las obras, de modo que las interpretaciones fluyeran entre niños [sic]. (Kiefer, citada en Colomer, 2011, párr. 1)

Literatura infantil y juvenil creada desde Uruguay	Literatura infantil y juvenil creada desde Latinoamérica	Literatura infantil y juvenil universal
• Mercedes Calvo (poesía) • Lía Shenck (poesía) • Verónica Leite (narrativa) • Horacio Cavallo (narrativa) • Magdalena Helguera (narrativa) • Virgina Mórtola (narrativa) • Roy Berocay (narrativa- Historieta) • Malí Guzmán (narrativa) • Ignacio Martínez (narrativa) • Evelyn Aixalá (narrativa) • Mario Levrero (Cuentos Cansados) • Juana de Ibarbourou (Chico Carlo) • Rodolfo Santullo (historieta) • Gonzalo Frasca (narrativa) • Constancio Vigil • Horacio Quiroga (Cuentos de la Selva) • Julio Da Rosa (Buscabichos)	• María Elena Walsh (narrativa - poesía) • Graciela Montes (narrativa) • Liliana Bodoc (narrativa) • Laura Devetach (narrativa - poesía) • María Teresa Andruetto (narrativa) • Silvia Schujer (narrativa - poesía) • Elsa Bornemann (narrativa - poesía)	• Gianni Rodari (narrativa - poesía) • Rodal Dahl (narrativa -poesía) • Ricardo Alcántara (narrativa) • Oscar Wilde (narrativa) • Adela Turín (narrativa) • Peggy Rathmann (narrativa) • Leo Lionni (narrativa) • Maurice Sendak (narrativa) • Hiawyn Oram (narrativa) • Keiko Kasza (narrativa) • David McKee (narrativa)

A esta lista de artistas se suma la importancia de conocer las creaciones de autores y autoras vinculadas al medio local, ya sea al departamento, la ciudad o localidades cercanas.

Al ser esta una lista de sugerencias, cada docente incluirá a todos los artistas que considere oportunos para crear las situaciones de aprendizaje necesarias para sus estudiantes.

Bibliografía sugerida para el tramo

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Educación Básica Integrada. Plan de Estudios. Documento Preliminar. Año 2022*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional. Año 2022*. ANEP.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Trad. Silvia Furió. Grijalbo.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Homo Sapiens.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (edición electrónica) Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. ([1980] 2020). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Trads. A. Caroggio y A. Díaz-Plaja. Kalandraka.

Recursos web vinculados a la literatura infantil y juvenil

- https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/
- https://autores.uy/
- https://www.cervantesvirtual.com/
- https://www.ibbyuruguay.org/
- https://linternasybosques.com/
- https://tuquitiportal.com/
- https://fundaciongsr.org/

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas (CE) de la unidad curricular por tramo

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo:	Competencias generales del MCN.
CE 1. Desarrolla procesos cognitivos durante la recepción de un cuento. Desarrolla su conciencia narrativa: Expresa y desarrolla expectativas sobre la conducta de los personajes. Anticipa y realiza inferencias a partir del código verbal o no verbal. Identifica similitudes en hechos ficcionales provenientes de dos obras diferentes. Construye y expresa la secuencia de hechos presentes en un libro.	Se vincula con las competencias Comunicación e Iniciativa y orientación a la acción.
CE 2. Expresa sus ideas, sentimientos y emociones utilizando y modificando el lenguaje para darles nuevas formas o fines. Combina ideas propias y otras obtenidas en las obras literarias para generar nuevas alternativas.	Se vincula con la competencia Pensamiento creativo
CE 3. Ordena con detalle los hechos de un cuento que posee una estructura narrativa clásica.	Se vincula con la competencia Pensamiento computacional.
CE 4. Combina ideas propias con las de sus pares para así crear, desde la escritura o la oralidad, una nueva rima, un nuevo cuento o una variación al cuento ya conocido por todos. Expresa sus preferencias, gustos, necesidades.	Se vincula con las competencias Pensamiento crítico, Intrapersonal y Relación con los otros.
CE 5. Desarrolla procesos afectivos durante la recepción de una obra literaria. Se identifica y empatiza con ciertos personajes y rechaza la aparición de otros. Expresa su empatía o rechazo con los personajes a través de comentarios o creaciones plásticas después de la lectura.	Se vincula con las competencias Comunicación y Relación con los otros.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Contenidos	Competencia específica
• El cuento realista • El cuento fantástico • El libro imagen • La fábula • Cuentos (voz narrativa interna y voz narrativa externa) • El cuento clásico nacional • La historieta	Se vincula con las cinco competencias específicas.
• Canciones creadas para público infantil • Retahílas	CE2, CE3 y CE5.
• El guion en la obra de títeres	CE3 y CE4

Competencias y contenidos específicos del grado 1.º

Contenidos esenciales	Competencia específica
Género narrativo • El cuento realista • El cuento fantástico • El libro imagen • La fábula • Elementos realistas • Elementos constitutivos de lo fantástico • Conectores temporales • Distinción: personajes y objetos • Personificación • Moraleja	Se vincula con las cinco competencias específicas.
Género Poético Los haikus Las adivinanzas en verso Letras de canciones creadas para público infantil Verso Rima La presencia de los cinco sentidos en la poesía Tópico de la naturaleza	CE1, CE2, CE4 y CE5

Competencias y contenidos específicos del grado 2.º

Contenidos esenciales	Competencia específica
• Género narrativo • Cuentos (voz narrativa interna y voz narrativa externa) • El cuento clásico nacional • La historieta	Se vincula con las cinco competencias específicas.
• Género poético • Canciones creadas para público infantil • Retahílas • Verso • Rima • Repetición (recurso literario)	CE1, CE2 y CE5
• Género dramático • El guion en la obra de títeres • Parlamento • Diálogo • Personaje • Escena	CE1 y CE4

Criterios de logro para la evaluación del grado 1.º

- Desarrolla diferentes lenguajes verbales y no verbales en el momento de expresar los hechos de un relato y la descripción física o del carácter de un personaje.
- Plasma y expresa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades de los diferentes materiales.
- Construye alternativas para nuevos finales de un cuento o la sustitución de rimas en una canción.
- Reconoce y expresa los mismos personajes en diversos cuentos.
- Identifica y sustituye palabras que generan la rima de un poema.
- Relata los sucesos presentes en un libro-imagen.
- Reconoce como características culturales foráneas aquellos significantes regionales presentes en los textos, como, por ejemplo, localismos.

Criterios de logro para la evaluación del grado 2.º

- Infiere significados implícitos en las obras literarias.
- Opina y brinda razones en situaciones grupales.

- Logra ordenar no solo la estructura narrativa, sino también la secuencia de hechos que conforman cada uno de los tres momentos.
- Se sensibiliza frente a sus propias creaciones, la de sus pares y las producciones culturales en general.
- Plasma y expresa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades de los diferentes materiales.
- Genera nuevas ideas o combina ideas de otros para crear algo nuevo.
- Construye alternativas para nuevos finales de un cuento o la sustitución de rimas en una canción.
- Reconoce y expresa las mismas situaciones en diversos cuentos.
- Aumenta su capacidad de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos.
- Intercambia experiencias y desarrolla relaciones con sus pares, lo que le permite construir.
- Relata los sucesos presentes en un libro-imagen, incluyendo, a solicitud del docente, conectores temporales.
- Reconoce como características culturales foráneas aquellos significantes regionales presentes en los textos, como, por ejemplo, localismos o sinónimos no utilizados en nuestra variedad lingüística.

Orientaciones metodológicas específicas

Al momento de planificar una situación de enseñanza para el desarrollo de las competencias vinculadas a lo literario, Teresa Colomer (2005) señala algunas advertencias:

La literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) ha crecido en gran manera en los últimos años, y la crítica literaria no suele tener en cuenta las creaciones dirigidas al público infantil. A esta proliferación de libros y carencia de recomendaciones por los especialistas se le suma la magra formación que reciben los docentes en esta área. Estos tres hechos pueden dificultar la selección del corpus de obras para compartir con los estudiantes. Con el objetivo de complementar estas tres insuficiencias, en este programa se incluye una lista de sugerencias de autoras y autores que se dedican a la LIJ, junto a una breve lista de sitios web nacionales e internacionales abocados a fomentar la LIJ.

Desde DGEIP funciona el proyecto Biblioteca Solidaria y sus acciones para el fomento de la lectura literaria en las escuelas. Se recomienda el vínculo con este proyecto.

Respecto a las metodologías a desarrollar, es primordial comprender la presencia de la literatura en la escuela no como un mero instrumento para el entretenimiento y el ocio en el tiempo escolar, sino como una experiencia imprescindible para el desarrollo de las competencias interpretativas de texto en general y de los hechos que conforman la vida en la sociedad. En este sentido no basta con ‘dar de leer’ a los más pequeños; según Colomer, un mediador de lectura no se puede limitar a disponer un rincón literario en el aula. Es por esto que la autora propone tres puntos para perfeccionar la tarea mediadora entre los libros y los receptores infantiles:

- aplicar realmente todo lo que sabemos que funciona (y no se hace aún en la escuela);
- intercambiar y difundir (entre colegas) las múltiples y ricas experiencias educativas que se llevan a cabo en la práctica;
- investigar sobre todo aquello que parece ofrecer conocimiento y vías de éxito en la formación de lectores.

Además de poner a los receptores en contacto con la obra, es necesaria la planificación de actividades creativas que permitan el desarrollo de las competencias expuestas en este programa. La autora Barbara Kiefer, en la obra de Colomer ya citada, enumera las siguientes situaciones para el desarrollo de la competencia literaria:

> Proyectos o unidades prolongadas de trabajo, lectura en varias ocasiones del día, relectura de las obras, actividades de respuesta creativa, un tiempo de lectura individual [incluimos el concepto de leer las imágenes], fomento de las recomendaciones mutuas, posesión de un buen fondo de libros e intervenciones del docente con preguntas y comentarios que estimulen tanto a atender a los detalles y sentimientos suscitados como a observar y apreciar las obras, de modo que las interpretaciones fluyeran entre niños [sic]. (Kiefer, citada en Colomer, 2011, párr. 1)

Al ser este el tramo en el que se desarrolla la competencia en lectoescritura, ya se puede generar en ellos acciones que promueven la lectura entre pares. La expresión creativa mediante el código escrito.

A su vez, para favorecer el acercamiento entre los estudiantes y el mundo, es recomendable, siempre que se esté frente a una obra traducida al español, explicitar cuál es su lengua original y quién realizó la tarea de traducción.

Finalmente, se anima a la planificación de proyectos interdisciplinarios con aplicación real (por ejemplo, organizar subgrupos y cada uno prepara la lectura de un cuento que posteriormente será leído a estudiantes de otros grupos de la institución). Así se asegura el aprendizaje activo del estudiante y la merma de exposiciones magistrales por parte del cuerpo docente. La posterior autoevaluación y reflexión de los subgrupos es una herramienta contundente para el desarrollo de la competencia crítica.

Bibliografía sugerida

Literatura infantil y juvenil creada desde Uruguay	Literatura infantil y juvenil creada desde Latinoamérica	Literatura infantil y juvenil universal
• Mercedes Calvo (poesía) • Lía Shenck (poesía) • Verónica Leite (narrativa) • Horacio Cavallo (narrativa) • Magdalena Helguera (narrativa) • Virgina Mórtola (narrativa) • Roy Berocay (narrativa - historieta) • Malí Guzmán (narrativa) • Ignacio Martínez (narrativa) • Evelyn Aixalá (narrativa) • Mario Levrero (Cuentos cansados) • Juana de Ibarbourou *(Chico Carlo)* • Rodolfo Santullo (historieta) • Gonzalo Frasca (narrativa) • Constancio Vigil • Horacio Quiroga *(Cuentos de la Selva)* • Julio Da Rosa *(Buscabichos)*	• María Elena Walsh (narrativa - poesía) • Graciela Montes (narrativa) • Liliana Bodoc (narrativa) • Laura Devetach (narrativa-poesía) • María Teresa Andruetto (narrativa) • Silvia Schujer (narrativa - poesía) • Elsa Bornemann (narrativa - poesía)	• Gianni Rodari (narrativa - poesía) • Rodal Dahl (narrativa -poesía) • Ricardo Alcántara (narrativa) • Oscar Wilde (narrativa) • Adela Turín (narrativa) • Peggy Rathmann (narrativa) • Leo Lionni (narrativa) • Maurice Sendak (narrativa) • Hiawyn Oram (narrativa) • Keiko Kasza (narrativa) • David McKee (narrativa) • Poetas que han creado haikus: • Matsuo Basho • Octavio Paz • Mario Benedetti • José Juan Tablada

A esta lista de artistas se suma la importancia de conocer las creaciones de autores y autoras vinculadas al medio local, ya sea al departamento, la ciudad o localidades cercanas.

Al ser esta una lista de sugerencias, cada docente incluirá a todos los artistas que considere oportunos para crear las situaciones de aprendizaje necesarias para sus estudiantes.

Bibliografía sugerida para los docentes

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Educación Básica Integrada. Plan de Estudios. Documento Preliminar. Año 2022*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional. Año 2022*. ANEP.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2017 [2011]). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunic-arte.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Trad. Silvia Furió. Grijalbo.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Homo Sapiens.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (edición electrónica). Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2020 [1980]). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Trads. A. Caroggio y A. Díaz-Plaja. Kalandraka.
- Valle, M. J. Conferencias disponibles en el canal YouTube CFE-ANEP.

Recursos web

- https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/
- https://autores.uy/
- https://www.cervantesvirtual.com/
- https://www.ibbyuruguay.org/
- https://linternasybosques.com/
- https://tuquitiportal.com/
- https://fundaciongsr.org/
- https://filba.org.ar/filbita
- https://www.cuatrogatos.org/poesia.php

Teatro

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El teatro y la educación conforman un fantástico binomio que nos da pie para reflexionar y plantearnos algunas cuestiones muy pocas veces debatidas.

Tradicionalmente se ha considerado que el teatro es un bien cultural (…), pero debemos reconocer que en estos momentos el teatro tiene muchísimo futuro como instrumento educativo.

Eines y Mantovani, 2013

El teatro es una herramienta transformadora que permite descubrirse, socializar, exteriorizar ideas y emociones, cuestionar la realidad, comunicar, aprender y divertirse. Es por esto que es de vital importancia que la educación teatral forme parte del desarrollo educativo de los niños, impulsando una formación integral.

Es una de las manifestaciones artísticas más antiguas, siendo un lugar de encuentro y comunicación, «un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, debería ser» (Akoschky et al., 2002, p. 134).

Educar en teatro aumenta la capacidad creativa de los niños, les permite exteriorizar sentimientos, emociones y subjetividades. El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado (Akoschky et al., 2002, p. 149).

El teatro es encuentro y como tal permite desarrollar habilidades sociales que ponen en juego el comportamiento socioafectivo individual en el colectivo. Es una disciplina participativa, donde el trabajo grupal es la base del proceso creativo. El juego dramático habilita el aprendizaje colectivo, que fomenta la desinhibición y autoconfianza, potenciando aspectos de la personalidad que permanecen ocultos en otras experiencias escolares.

Lejos de buscar la perfección artística y estética, descubrir talentos o habilidades, el teatro en la escuela tendrá como objetivo el generar un espacio para hacerse presente, expresarse, vincularse, descubrirse y crecer. Y para crecer primero hay que tener «acceso a sí mismo, habitarse» (Vega, 2006, p. 15).

De esta forma, la educación teatral pone al niño como centro, siendo a la vez sujeto y objeto de su propio aprendizaje.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN	CE1. Expresa sus ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal, gestual y verbal. Comprende y realiza consignas simples guiadas desde lo verbal y gestual.
COMPETENCIA EN PENSAMIENTO CREATIVO	CE2. Explora sus sentimientos, sentidos e imaginación a través del juego creativo. Observa e investiga la interacción con objetos de su entorno en situaciones reales y ficcionales.
COMPETENCIA EN PENSAMIENTO CRÍTICO	CE3. Reconoce y diferencia la realidad de la ficción en relación con la representación de situaciones.
COMPETENCIA METACOGNITIVA	CE4. Vivencia, imita y aprende a través del juego espacial, corporal y gestual. Responde a las consignas de acción-reacción de forma espontánea.
COMPETENCIA INTRAPERSONAL	CE5. Se descubre a sí mismo emocional y corporalmente. Juega con su propio lenguaje corporal y expresivo. Adquiere y fortalece la confianza en sí mismo.
COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS OTROS	CE6. Se descubre como parte de un grupo, incorporando el cuidado y la confianza en el otro.
COMPETENCIA EN CIUDADANÍA LOCAL, GLOBAL Y DIGITAL	CE7. Observa y juega con situaciones de su contexto tendiendo un puente con la imaginación.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

CONTENIDOS TRAMO 1	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Juego colectivo en el espacio	CE1, CE2, CE4, CE5
Investigación lúdico-expresiva del cuerpo	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
Juego simbólico	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Juego de expresión	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Contenidos por nivel y su contribución a las competencias específicas de la unidad curricular

3 años	4 años	5 años
Juego colectivo en el espacio: • Desplazamiento • Niveles (bajo, medio, alto) **Investigación lúdico-expresiva del cuerpo:** • Representación de animales **Juego simbólico:** • Representación de situaciones cotidianas	**Juego colectivo en el espacio**: • Desplazamiento • Niveles (bajo, medio, alto) • Ritmos (lento, normal y rápido) **Juego simbólico:** • Representación de roles de la vida cotidiana **Investigación lúdico-expresiva:** • Representación de situaciones y personajes ficticios	**Juego colectivo en el espacio:** • Desplazamiento • Niveles (bajo, medio, alto) • Ritmos (lento, normal y rápido) • Detención **Juego de expresión:** • Transformación de objetos para la representación de situaciones imaginarias **Juego simbólico:** • Representación de roles de la ficción • Introducción del concepto de espacio escénico (diferenciar el espacio de la representación y el espacio de los observadores)

Criterios de logro para la evaluación de los niveles

Criterios de logro	Niveles	CONTENIDOS	COMPETENCIA ESPECÍFICA
Experimenta el juego colectivo en el espacio, a través de diferentes consignas, desarrollando la atención, percepción y la expresión corporal	**3 años** • Comprende y ejecuta las consignas en el juego colectivo • Juega con su propio cuerpo en el juego colectivo en el espacio	• Juego colectivo en el espacio	CE1, CE3 y CE4
	4 años • Comprende y ejecuta las consignas en el juego colectivo • Juega e investiga con su propio cuerpo en el juego colectivo en el espacio	• Juego colectivo en el espacio	
	5 años • Comprende y ejecuta las consignas en el juego colectivo • Tiene conciencia de su propio cuerpo y el ajeno en el juego colectivo	• Juego colectivo en el espacio	
Descubre sus posibilidades expresivas, interpretativas y emocionales, a través del juego simbólico y de expresión	**3 años** • Experimenta con sus emociones en el juego simbólico	• Juego simbólico	CE1, CE2 y CE4
	4 años • Reconoce y juega escénicamente con sus emociones	• Juego simbólico	
	5 años • Reconoce y expresa sus emociones en el juego de expresión	• Juego simbólico • Juego de expresión	

Vivencia sus sentimientos, pone en juego la imaginación y comienza a crear situaciones reales y ficcionales	**3 años** • Muestra espontaneidad en la investigación lúdico-expresiva	• Investigación lúdico-expresiva del cuerpo	CE1, CE2 y CE5
	4 años • Muestra creatividad en la investigación lúdico-expresiva	• Investigación lúdico-expresiva del cuerpo	
	5 años • Muestra espontaneidad y creatividad en la investigación con objetos • Desarrolla su imaginación en la creación de situaciones ficcionales	• Juego de expresión	
Diferencia el mundo real del imaginario, a través de la creación de situaciones escénicas, influenciados por su contexto	**3 años** Reconoce e imita situaciones cotidianas en el juego simbólico	• Juego simbólico	CE1, CE3, CE5, CE6 y CE7
	4 años • Representa e imita roles de la vida cotidiana en el juego simbólico	• Juego simbólico	
	5 años • Desarrolla capacidad lúdica en la representación de situaciones de la ficción	• Juego simbólico	

En un primer acercamiento al lenguaje teatral: • descubre su propio lenguaje expresivo • diferencia la realidad de la ficción • juega e investiga en la construcción de personajes	**3 años** • Juega con su cuerpo en la construcción de personajes • Reconoce acciones y situaciones de la vida cotidiana	• Investigación lúdico-expresiva del cuerpo • Juego simbólico	CE2, CE3, CE4, CE5 y CE7
	4 años • Representa e imita roles de la vida cotidiana • Investiga creativamente en la construcción de personajes	• Juego simbólico • Investigación lúdico-expresiva del cuerpo	
	5 años • Desarrolla capacidad lúdica en la representación de roles de la ficción • Muestra creatividad en la construcción de personajes	• Juego de expresión • Juego simbólico	
En un primer acercamiento al lenguaje teatral: • se reconoce como parte de un grupo • fortalece la confianza en el colectivo. • incorpora el respeto y la escucha como parte fundamental del trabajo grupal	**3 años** • Explora los límites corporales en el juego colectivo • Respeta y escucha a sus compañeros y docente	• Juego colectivo en el espacio	CE1, CE3, CE4, CE5 y CE6
	4 años • Reconoce los límites corporales • Respeta y escucha a sus compañeros y docente	• Juego colectivo en el espacio	
	5 años • Es consciente de los límites corporales • Respeta y escucha a sus compañeros y docente	• Juego colectivo en el espacio • Juego de expresión	

Orientaciones metodológicas específicas

El teatro es acción, es *aquí y ahora*, liberador de emociones, vivencia, multidisciplinar, es un medio y no un fin en sí mismo. Entonces, si hablamos de una pedagogía teatral, debemos pensar en una «pedagogía de la acción, de situación, de la polisemia, colectiva, lúdica y de la creatividad» (Laferreire y Motos, 2003, pp. 100-101).

Para el abordaje de esta disciplina, es importante considerar el valor educativo del juego como herramienta medular de la enseñanza teatral. El juego teatral se aprende, se comparte y se experimenta, permitiendo que los niños establezcan un puente entre la realidad y su imaginación. En este juego organizado, la experiencia individual es vivida en colectivo. El juego teatral estimula el desarrollo de la imaginación y creatividad, la expresión de las emociones, el autoconocimiento, la desinhibición, la confianza individual y grupal.

Según Laferreire y Motos (2003), podemos diferenciar tres formas dramáticas con relación al juego, que varían según la edad escolar del niño:

2 a 5 años	6 a 8 años	9 a 13 años
Juego simbólico	**Juego dramático**	**Dramática creativa**
Es el juego espontáneo en donde el niño transforma la funcionalidad de las cosas (una caja pasa a ser un auto). Es también la representación que el niño hace de una situación cotidiana. Entendemos por juego espontáneo la respuesta nueva a un estímulo (nuevo o viejo).	Es el juego simbólico organizado que permite un acercamiento a la improvisación. Introduce, de a poco, conceptos como personaje, conflicto, diálogo, desenlace. Se empieza a diferenciar el espacio escénico del de observación.	Es el juego teatral más completo porque se acerca a la representación. El niño ya utiliza su propio lenguaje dramático. Aparece el rol del espectador y los elementos técnicos del teatro (vestuario, escenografía, iluminación, música). Da la posibilidad de abordar o crear un texto dramático y ponerlo en escena.

De la pedagogía del juego se desprenden dos conceptos importantes a tener presentes: la improvisación y la creación colectiva. Improvisación como una técnica de actuación espontánea (individual o grupal) guiada por ciertas consignas. De la improvisación puede surgir una creación colectiva, una escena, obra, performance teatral que se irá organizando en un proceso creativo grupal.

> Al alentar la improvisación, al desarrollar la imaginación, esta metodología revela lo original de cada uno. El estudiante descubre su propio modo de expresión por medio de la memoria sensorial, por la percepción que tiene de su medio, del mundo adulto y de sí mismo. Toma conciencia de su cuerpo y sus posibilidades. Es una pedagogía que busca ir más allá del cliché, del estereotipo, del lugar común. (Laferreire y Motos, 2003, p. 101)

Tanto la improvisación como la creación colectiva requieren de un *trabajo en equipo*, siendo esta metodología esencial para el abordaje del teatro en la escuela. El trabajo en grupos fomenta la tolerancia, la escucha, el respeto, la aceptación, la integración, la confianza y el aprendizaje colectivo.

Otro aspecto importante de la educación teatral es promover el rol del espectador, apreciador, observador, siendo parte del aprendizaje individual y colectivo (aprendo del y con el otro). Ser espectador para desarrollar una mirada crítica, respetando el trabajo y el tiempo del otro, formando y expresando una opinión constructiva hacia sus pares. «En educación siempre se debe tener en cuenta el proceso. Primero el proceso y luego lo demás, lo que no niega la posibilidad de que aparezcan algunos productos parciales que, aunque sean naturales, no se han buscado» (Eines y Mantovani, 2013, p. 18).

En el proceso creativo está el aprendizaje, la experiencia, la vivencia, el descubrimiento, el crecimiento individual y colectivo, la integración, la búsqueda de un lenguaje dramático propio y grupal. El proceso va a primar siempre sobre el producto y, si este último existe, deberá ser el reflejo de lo aprendido durante el proceso. Debemos recordar que el objetivo principal del teatro en la escuela es generar un espacio de expresión y crecimiento, no una carrera de formación de actores y actrices. No se busca el perfeccionamiento, sino proporcionar herramientas teatrales para la vida.

En conclusión, el docente de teatro será un medio, un guía que permitirá que los niños se apropien del arte teatral y se conviertan en protagonistas del aprendizaje. Si esto sucede, estaremos promoviendo infancias sanas y sensibles, integradas socialmente y apostando al nacimiento de una *cultura infantil* (Eines y Mantovani, 2013, p. 19).

Mientras juegan, viven;
mientras viven, aprenden,
y mientras aprenden,
crecen equilibrados en lo emocional,
lo afectivo y lo social.

Eines y Mantovani, 2013

Bibliografía sugerida para docentes

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapatp, M., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Paidós.
- Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego.* Verbum.
- Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Vergara.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización: El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa.
- Holovatuck J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Laferreire, G y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque.
- Laferreire, G. (2001). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque.
- Lavilla, P. (2014). *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*. Alba Editorial.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X, y Tejedo, F. (2008). *Taller de teatro*. Octaedro.
- Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Talleres Gráficos 33.
- Skiliar, C. y Téllez, M. (2016). *Conmover la educación.* Noveduc.
- Sormani, N. L. (2005). *El teatro para niños*. Homo Sapiens.
- Vega, R. (1993). *El teatro en la comunidad: instrumento de descolonización cultural. De la acción a la reflexión*. Espacio Editorial.
- Vega, R. (2006). *El juego teatral: compromiso, disfrute y aprendizaje*. Comunic-Arte.

Bibliografía sugerida para los estudiantes

- Alfaenger, P. K. (1984). *El teatro*. Everest.
- Henriques, R. y Letria, A. (2016). *Teatro.* Ekaré.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN	CE1. Reconoce y expresa sus ideas, sentimientos y emociones. Se comunica a través del lenguaje corporal, gestual y verbal. Comprende y realiza consignas guiadas desde lo verbal y gestual.
COMPETENCIA EN PENSAMIENTO CREATIVO	CE2. Identifica y explora sus sentimientos, sentidos e imaginación a través del juego creativo. Observa, investiga y juega en la interacción del espacio y los personajes creados.
COMPETENCIA EN PENSAMIENTO CRÍTICO	CE3. A partir de sus intereses crea personajes, historias y escenarios en el mundo ficcional.
COMPETENCIA METACOGNITIVA	CE4. Vivencia, crea y aprende a través del juego dramático. Responde a las consignas de acción-reacción de forma espontánea. Experimentar el rol de observador, aprendiendo de sus pares.
COMPETENCIA INTRAPERSONAL	CE5. Se descubre a sí mismo emocional y corporalmente. Construye y desarrolla su propio lenguaje corporal y expresivo. Desarrolla y fortalece la confianza en sí mismo.
COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS OTROS	CE6. Se integra y se entiende como parte de un grupo, fortaleciendo el cuidado y la confianza en el otro. Desarrollar el respeto, la escucha y la tolerancia en el trabajo de creación colectiva.
COMPETENCIA EN CIUDADANÍA LOCAL, GLOBAL Y DIGITAL	CE7. Se vincula con sus pares desde la creación escénica, asumiendo el compromiso con el grupo y respetando las reglas del juego colectivo.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Juego colectivo en el espacio	CE1, CE2, CE4 Y CE5
Transformación del espacio	CE1, CE2, CE4,Y CE5
La voz del narrador	CE1, CE2, CE4 Y CE5
Juego dramático	CE1, CE2, CE5, CE6 y CE7
Dramatización	CE2, CE3, CE4, CE5 y CE7

Contenidos específicos por grado

1.º	2.º
Juego colectivo en el espacio: • Desplazamiento • Detención (postura corporal) • Equilibrio del espacio **Transformación del espacio:** • Investigación y juego colectivo **Juego dramático:** • Introducción al concepto de personaje • Creación de personajes a partir de diversos estímulos • Construcción corporal del personaje. • La voz del personaje **Dramatización:** • Investigación escénica espontánea, a partir de consignas simples • Introducción de conceptos teatrales: conflicto, diálogo, desenlace	**Juego colectivo en el espacio:** • Desplazamiento • Pausa corporal: postura del cuerpo sin movimiento • Equilibrio del espacio **La voz del narrador:** • Introducción al concepto de narrador. • Llevar a escena este rol **Juego dramático:** • Introducción al concepto de improvisación y algunas de sus características (escucha y aceptación) • Creación colectiva: trabajos escénicos grupales a partir de diferentes disparadores **Dramatización:** • Definir y delimitar el espacio escénico (donde sucederá la acción) y el espacio de observación (espectadores) • Llevar a la escena las creaciones colectivas reafirmando los conceptos trabajados

Criterios de logro para la evaluación por grado

CRITERIO DE LOGRO		CONTENIDOS	COMPETENCIA ESPECÍFICA
Tiene conciencia y cuidado corporal por el propio cuerpo y el ajeno, en el juego colectivo.	**1.º** Fortalece la conciencia y el control del cuerpo propio y el ajeno. Desarrolla la confianza y cuidado de sí mismo y del otro.	Juego colectivo en el espacio Transformación del espacio	CE1, CE2 y CE4
	2.º Tiene conciencia y control del cuerpo propio y el ajeno. Fortalece la confianza y cuidado de sí mismo y del otro.	Juego colectivo en el espacio Juego dramático	
Comprende, ejecuta e investiga con las consignas en el juego colectivo.	**1.º** Comprende, ejecuta y juega con las consignas en el juego colectivo.	Juego colectivo en el espacio	CE1, CE2, CE4 y CE5
	2.º Comprende, ejecuta e investiga con las consignas en el juego colectivo.	Juego colectivo en el espacio	
Incorpora aspectos, técnicas y herramientas teatrales para llevar a la práctica en la escena	**1.º** Muestra espontaneidad y creatividad en la transformación del espacio.	Transformación del espacio	CE1, CE2, CE4 y CE5
	2.º Comprende y pone en práctica el rol del narrador en escena.	La voz del narrador	

Desarrolla y potencia la creatividad lúdica en el juego dramático	**1.º** Desarrolla la creatividad y capacidad lúdica en la creación de personajes.	Juego dramático	CE1, CE2, CE5, CE6 y CE7
	2.º Desarrolla y potencia la creatividad y capacidad lúdica en las creaciones colectivas. -Se compromete y respeta a los demás en el trabajo colectivo.	Juego dramático	
Desarrolla y potencia la capacidad lúdica en la dramatización	**1.º** Desarrolla la capacidad lúdica y expresiva en la dramatización	Dramatización	CE2, CE3, CE4, CE5 y CE7
	2.º Potencia la capacidad lúdica y expresiva en la dramatización.	Dramatización	

Orientaciones metodológicas específicas

El teatro es acción, es *aquí y ahora*, liberador de emociones, vivencia, multidisciplinar, es un medio y no un fin en sí mismo. Entonces, si hablamos de una pedagogía teatral, debemos pensar en una «pedagogía de la acción, de situación, de la polisemia, colectiva, lúdica y de la creatividad» (Laferreire y Motos, 2003, pp. 100-101).

Para el abordaje de esta disciplina, es importante considerar el valor educativo del juego como herramienta medular de la enseñanza teatral. El juego teatral se aprende, se comparte y se experimenta, permitiendo que los niños establezcan un puente entre la realidad y su imaginación. En este juego organizado, la experiencia individual es vivida en colectivo. El juego teatral estimula el desarrollo de la imaginación y creatividad, la expresión de las emociones, el autoconocimiento, la desinhibición, la confianza individual y grupal.

Según Laferreire y Motos (2003), podemos diferenciar tres formas dramáticas con relación al juego, que varían según la edad escolar del niño:

2 a 5 años	6 a 8 años	9 a 13 años
Juego simbólico	**Juego dramático**	**Dramática creativa**
Es el juego espontáneo en donde el niño transforma la funcionalidad de las cosas (una caja pasa a ser un auto). Es también la representación que el niño hace de una situación cotidiana. Entendemos por juego espontáneo la respuesta nueva a un estímulo (nuevo o viejo).	Es el juego simbólico organizado que permite un acercamiento a la improvisación. Introduce, de a poco, conceptos como personaje, conflicto, diálogo, desenlace. Se empieza a diferenciar el espacio escénico del de observación.	Es el juego teatral más completo porque se acerca a la representación. El niño ya utiliza su propio lenguaje dramático. Aparece el rol del espectador y los elementos técnicos del teatro (vestuario, escenografía, iluminación, música). Da la posibilidad de abordar o crear un texto dramático y ponerlo en escena.

De la pedagogía del juego se desprenden dos conceptos importantes a tener presentes: la improvisación y la creación colectiva. Improvisación como una técnica de actuación espontánea (individual o grupal) guiada por ciertas consignas. De la improvisación puede surgir una creación colectiva, una escena, obra, performance teatral que se irá organizando en un proceso creativo grupal.

> Al alentar la improvisación, al desarrollar la imaginación, esta metodología revela lo original de cada uno. El estudiante descubre su propio modo de expresión por medio de la memoria sensorial, por la percepción que tiene de su medio, del mundo adulto y de sí mismo. Toma conciencia de su cuerpo y sus posibilidades. Es una pedagogía que busca ir más allá del cliché, del estereotipo, del lugar común. (Laferreire y Motos, 2003, p. 101)

Tanto la improvisación como la creación colectiva requieren de un *trabajo en equipo*, siendo esta metodología esencial para el abordaje del teatro en la escuela. El trabajo en grupos fomenta la tolerancia, la escucha, el respeto, la aceptación, la integración, la confianza y el aprendizaje colectivo.

Otro aspecto importante de la educación teatral es promover el rol del espectador, apreciador, observador, siendo parte del aprendizaje individual y colectivo (aprendo del y con el otro). Ser espectador para desarrollar una mirada crítica, respetando el trabajo y el tiempo del otro, formando y expresando una opinión constructiva hacia sus pares. «En educación siempre se debe tener en cuenta el proceso. Primero el proceso y luego lo demás, lo que no niega la posibilidad de que aparezcan algunos productos parciales que, aunque sean naturales, no se han buscado» (Eines y Mantovani, 2013, p. 18).

En el proceso creativo está el aprendizaje, la experiencia, la vivencia, el descubrimiento, el crecimiento individual y colectivo, la integración, la búsqueda de un lenguaje dramático propio

y grupal. El proceso va a primar siempre sobre el producto y, si este último existe, deberá ser el reflejo de lo aprendido durante el proceso. Debemos recordar que el objetivo principal del teatro en la escuela es generar un espacio de expresión y crecimiento, no una carrera de formación de actores y actrices. No se busca el perfeccionamiento, sino proporcionar herramientas teatrales para la vida.

En conclusión, el docente de teatro será un medio, un guía que permitirá que los niños se apropien del arte teatral y se conviertan en protagonistas del aprendizaje. Si esto sucede, estaremos promoviendo infancias sanas y sensibles, integradas socialmente y apostando al nacimiento de una *cultura infantil* (Eines y Mantovani, 2013, p. 19).

Mientras juegan, viven;
mientras viven, aprenden,
y mientras aprenden,
crecen equilibrados en lo emocional,
lo afectivo y lo social.

Eines y Mantovani, 2013

Bibliografía sugerida para docentes

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapatp, M., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Paidós.
- Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego.* Verbum.
- Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Vergara.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización: el niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa.
- Holovatuck J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Laferreire, G y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque.
- Laferreire, G. (2001). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque.
- Lavilla, P. (2014). *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*. Alba Editorial.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X, y Tejedo, F. (2008). *Taller de teatro*. Octaedro.
- Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Talleres Gráficos 33, Montevideo.
- Skiliar, C. y Téllez, M. (2016). *Conmover la educación.* Noveduc.
- Sormani, N. L. (2005). *El teatro para niños*. Homo Sapiens.
- Vega, R. (1993). *El teatro en la comunidad: instrumento de descolonización cultural. De la acción a la reflexión*. Espacio Editorial.
- Vega, R. (2006). *El juego teatral: compromiso, disfrute y aprendizaje*. Comunic-Arte.

Bibliografía sugerida para los estudiantes

- Alfaenger, P. K. (1984). *El teatro*. Everest.
- Henriques, R. y Letria, A. (2016). *Teatro.* Ekaré.

Danza

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El conocimiento artístico se construye desde el desarrollo de la visión artística y esta se logra a través de un proceso y una evolución.

La metodología en las artes se fundamenta en las tres dimensiones explícitas en la obra de Elliot Eisner (1995) *Educar la visión artística* que se focaliza en las tres dimensiones básicas:

- Dimensión productiva
- Dimensión crítica
- Dimensión cultural

La dimensión creativa parte del conocimiento sensible, a través de los sentidos, con respecto al mundo que rodea al estudiante. Los sentidos constituyen la puerta de entrada a la información. A través de la reflexión y análisis el estudiante llegará al conocimiento.

La dimensión productiva se corresponde con la etapa en la que el niño podrá explicitar a través de una obra lo que ha interiorizado, con el agregado de elementos creativos e imaginativos que constituyen metáforas de la realidad. En esta dimensión es muy importante la metodología de proyectos y el trabajo en taller.

En la dimensión crítica, el niño logrará expresar y verbalizar el significado de su obra desde una experiencia estética. De esta forma interpretará su sentido interactuando con sus pares, descubriendo las diversas lecturas y miradas.

En esta etapa el niño logra comprender el arte como un lenguaje representativo y como otra forma de decir, con los códigos específicos de la disciplina.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

CE1.1. Autoconciencia corporal: reconoce su respiración, peso, grandes estructuras (piel, músculos, huesos), genera un vínculo de confianza consigo mismo.

CE1.2. Se vincula directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten, con el andamiaje del docente, reconocer, discriminar e identificar aspectos vinculados a cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, objetos y personas, en una permanente relación entre la expresión, participación y creatividad.

CE1.3. Evoca imágenes y las representa corporalmente, a la vez que desarrolla procesos de creatividad e interacción con los objetos, relaciones con las personas y estímulos sensoriales.

CE1.4. Desarrolla su sentido rítmico para reproducir y producir movimientos dados y creados.

CE1.5. Comparte un ideal de memoria colectiva y aporta a su construcción, favoreciendo la comprensión de una colectividad heterogénea y democrática.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento corporal.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

CE2.1. Expresa a través de movimientos corporales sencillas melodías y canciones, sentimientos y emociones.

CE2.2. Disfruta de la propia danza, juegos corporales y rondas tradicionales nacionales y universales.

CE2.3. Realiza sencillas coreografías, jugando y modificando el espacio, con foco en las danzas circulares.

CE2.4. Promoción de la organización rítmica y poética de la danza con el acercamiento a distintas obras patrimoniales e inventadas.

Ejes temáticos: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE3. Competencia productivo-creativa

CE3.1. Explora las posibilidades del movimiento en el espacio.

CE3.2. Demuestra interés, curiosidad, explora, juega, ensaya, experimenta, usa su cuerpo con movimientos originales generando gestos, baila solo y con otros, en diferentes espacios con o sin objetos.

CE3.3. Representa situaciones, sentimientos, emociones mediante la imitación, el juego y la improvisación a través del cuerpo.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, Dominio de los elementos formales, Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE4. Competencia cultural

CE4.1. Reconoce y valora la danza como patrimonio intangible de la humanidad con el andamiaje del docente.

CE4.2. Muestra curiosidad sobre las danzas de diferentes culturas.

CE4.3. Reconoce un repertorio básico de rondas infantiles y sencillas danzas circulares vinculadas al folclore y al cancionero infantil.

CE4.4. Reconoce y disfruta de una obra de arte a partir de una sensibilidad estética.

Ejes temáticos: Interés, Autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico y Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

CE5.1. Se vincula afectivamente con sus pares a través de la acción poética corporal desarrollando habilidades comunicativas interpersonales.

CE5.2. Desarrolla hábitos de escucha y cuidado del cuerpo propio y del otro en un ámbito de confianza y acuerdos colectivos que habilitan y promueven la creación y expresión a través del movimiento poético del cuerpo desde lo global y segmentario.

CE5.3. Se implica de forma afectiva generando un sentido propio y singular en la experiencia corporal.

CE5.4. Desarrolla hábitos de higiene, orden y convivencia.

Ejes temáticos: Comunicación, Creatividad, Construcción cultural colectiva.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico y Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

El cuerpo

Reconocimiento del cuerpo

(CE1.1, CE5.2, CE.8)

- Sensopercepción.
- Los sentidos exteroceptivos (vista, olfato, oído, tacto, gusto) e interoceptivos (sensaciones de motricidad, peso, ubicación del cuerpo y kinestésicos).

(CE1.1)

Las posibilidades de exploración, movimiento y vivencia de:

- Articulaciones
- Puntos de apoyo
- Equilibrio postural
- Posibilidades expresivas
- Calidad de movimiento (tensión y relajación)

(CE3.2, CE5.1)

Canciones relacionadas al tema: nanas, rondas tradicionales y rimas.

El cuerpo en el espacio

(CE1.2, CE3.1)

Los cambios de dirección y sentido en los desplazamientos espaciales:

- Lateralidad
- Adelante, atrás, izquierda, derecha
- Trabajar en los diferentes niveles (alto, medio, bajo)
- Límites y dimensiones en el espacio físico
- Trabajar el espacio personal, parcial, total, social o compartido

El cuerpo en el tiempo

(CE2.3, CE2.1, CE5.1)

- La improvisación de movimientos a partir de estímulos sonoros
- La creación de movimientos con diferentes ritmos
- La duración del movimiento
- Velocidades (rápido, lento, pausado)
- Determinar el pulso

(CE2.4, CE3.1, CE3.2)

Experimentación de la relación tiempo-espacio a través del ritmo.

La reproducción de imágenes y elementos de la naturaleza (lo vivido e imaginado)

(CE1.3, CE3.3)

Trabajar con cuentos, pinturas, audiciones, y canciones conocidas.

Las rondas infantiles tradicionales en nuestro país

(CE1.3, CE1.4, CE2.1, CE2.2, CE2.3, CE2.4, CE3.2, CE4.1, CE4.3)

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Identifica y reconoce la capacidad creadora en su propio cuerpo.
- Crea, juega y disfruta de diferentes juegos y rondas tradicionales.
- Demuestra interés y sensibilidad ante los diferentes géneros musicales y los interpreta con su cuerpo.
- Reconoce las posibilidades expresivas propias y de los otros.
- Comunica y verbaliza su apreciación ante una determinada situación.
- Utiliza creativamente los objetos como medios auxiliares para la interpretación.

Orientaciones metodológicas específicas

Se pretende que los niños, al trabajar en la Expresión Corporal y al practicar la Danza, aprendan a utilizar destrezas, procedimientos y conceptos para generar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que permitan satisfacer sus necesidades y así poder adaptarse al medio satisfactoriamente, puesto que los aprendizajes deben ser para la vida. La danza es acción, es movimiento, y el movimiento humano es un fenómeno de adaptación en sí mismo. El ser humano como integridad o entidad total, única, irrepetible e histórica es un ser que vive en continua interacción con su medio. Desde antes de nacer se encuentra inmerso en un universo de estímulos y con la gran capacidad y posibilidad de reaccionar ante ellos, en relación directa con los procesos de crecimiento, de maduración y aprendizaje por los que va transitando a lo largo de toda la vida.

Bibliografía sugerida para este tramo

- ANEP - CEIP - MIDES - PMC. (s/f). *Educación Física en las escuelas. Un acercamiento al Documento en elaboración.* ANEP Equipo de Programas.
- Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies*. Aique.
- Archivo general de la Universidad de la República. Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y Rondas tradicionales del Uruguay*. Una producción del ICUR con el asesoramiento musicológico de Lauro Ayestarán. Restauración de la película y el texto de 1966.
- Ayestarán, L. (1985). *El folklore musical uruguayo*. Arca.
- Bertherat, T. (1972). *El cuerpo tiene sus razones*. Argos Vergara.
- Binaghi, N. y Akamine, H. (2016). *Reflexiones acerca de la educación en Danza. Nuevas miradas, nuevos modelos*. Balletin Dance Ediciones.
- Castañer Balcells, M. (2022). *Expresión corporal y Danza*. INDE.
- *Encastres. Propuestas para una escuela en Juego*. (2014). Tradinco.
- García Ruso, H. (2009). *La Danza en la Escuela*. INDE.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la Educación. El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Lumen.
- Laban, R. (1950). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Santos Antivero, N. (2011). *Media vuelta y giro. Selección de danzas tradicionales uruguayas. Propuestas facilitadoras para su enseñanza a nivel escolar*. Rojo.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas - Editorial Humanitas.
- Stokoe, P. y Harf, R. (2017). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Novedades educativas.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

CE1.1. Se vincula directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten, con el andamiaje del docente, reconocer, discriminar e identificar aspectos vinculados a cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, objetos y personas, en una permanente relación entre la expresión, participación y creatividad.

CE1.2. Evoca imágenes y las representa corporalmente, a la vez que desarrolla procesos de creatividad e interacción con los objetos, relaciones con las personas y estímulos sensoriales.

CE1.3. Desarrolla su sentido rítmico para reproducir y producir movimientos dados y creados.

CE1.4. Explora escenarios lúdicos tradicionales y contemporáneos para expresar creativamente sentimientos y emociones.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento corporal.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

CE2.1. Expresa a través de movimientos corporales sencillas melodías y canciones, sentimientos y emociones.

CE2.2. Disfruta de la propia danza, juegos corporales y rondas tradicionales nacionales y universales.

CE2.3. Realiza sencillas coreografías, jugando y modificando el espacio, con foco en las danzas circulares.

CE2.4. Promoción de la organización rítmica y poética de la danza con el acercamiento a distintas obras patrimoniales e inventadas.

Ejes temáticos: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE3. Competencia productivo-creativa

CE3.1. Demuestra interés, curiosidad, explora, juega, ensaya, experimenta, usan su cuerpo con movimientos originales generando gestos, baila solo y con otros, en diferentes espacios con o sin objetos.

CE3.2. Representa situaciones, sentimientos, emociones mediante la imitación, el juego y la improvisación a través del cuerpo.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente. Dominio de los elementos formales. Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal y Ciudadanía local, global, digital.

CE4. Competencia cultural

CE4.1. Reconoce y valora la danza como patrimonio intangible de la humanidad con el andamiaje del docente.

CE4.2. Muestra curiosidad sobre las danzas de diferentes culturas.

CE4.3. Reconoce un repertorio básico de rondas infantiles y sencillas danzas circulares vinculadas al folclore y al cancionero infantil.

Ejes temáticos: Interés, Autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico y Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

CE5.1. Se vincula afectivamente con sus pares a través de la acción poética corporal desarrollando habilidades comunicativas interpersonales.

CE5.2. Desarrolla hábitos de escucha y cuidado del cuerpo propio y del otro en un ámbito de confianza y acuerdos colectivos que habilitan y promueven la creación y expresión a través del movimiento poético del cuerpo desde lo global y segmentario.

CE5.3. Desarrolla hábitos de higiene, orden y convivencia.

Ejes temáticos: Comunicación, Creatividad, Construcción cultural colectiva.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros, Pensamiento científico y Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

El cuerpo

Reconocimiento del cuerpo

- Sensopercepción.
- Los sentidos exteroceptivos (vista, olfato, oído, tacto, gusto) e interoceptivos (sensaciones de motricidad, peso, ubicación del cuerpo y kinestésicos).
- Faceta motriz de la autoimagen (pensamiento, sentimiento en relación con movimiento).

El cuerpo y sus posibilidades expresivas

- Las posibilidades de movimiento
- Articulaciones
- Puntos de apoyo
- Equilibrio postural
- Posibilidades expresivas
- Calidad de movimiento (tensión y relajación)
- Canciones relacionadas al tema: nanas, rondas tradicionales y rimas

La relación del cuerpo y el espacio

- La representación de diferentes planos y sus puntos de apoyo
- El equilibrio en posición estática
- La trayectoria en líneas recta, curva y combinadas

La relación entre los espacios personal y total

- Las trayectorias personales y grupales en un espacio común
- Los desplazamientos con pautas temporales (dualidad sonido/silencio)
- Cuerpo en el tiempo

La relación espacio-tiempo en el diseño de trayectorias

- La armonía en las secuencias de movimientos individuales y grupales
- Creación de pequeñas coreografías
- Incorporar primeras coreografías básicas

La relación del movimiento y la música

- El cuerpo como elemento sonoro
- Acento y pulso
- Movimientos basados en ritmos binarios

Las danzas circulares de diferentes países

Creación personal de coreografías a partir de piezas musicales

Criterios de logro para la evaluación del tramo

Identifica y reconoce la capacidad creadora en su propio cuerpo.

- Crea, juega y disfruta de diferentes juegos y rondas tradicionales.
- Demuestra interés y sensibilidad ante los diferentes géneros musicales y los interpreta con su cuerpo.
- Reconoce las posibilidades expresivas propias y de los otros.
- Comunica y verbaliza su apreciación ante una determinada situación.
- Utiliza creativamente los objetos como medios auxiliares para la interpretación.

Orientaciones metodológicas específicas

Se pretende que los niños, al trabajar en la expresión corporal y al practicar la danza, aprendan a utilizar destrezas, procedimientos y conceptos para generar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que permitan satisfacer sus necesidades y así poder adaptarse al medio satisfactoriamente, puesto que los aprendizajes deben ser para la vida. La danza es acción, es movimiento, y el movimiento humano es un fenómeno de adaptación en sí mismo. El ser humano como integridad o entidad total, única, irrepetible e histórica es un ser que vive en continua interacción con su medio. Desde antes de nacer se encuentra inmerso en un universo de estímulos y con la gran capacidad y posibilidad de reaccionar ante ellos, en relación directa con los procesos de crecimiento, de maduración y aprendizaje por los que va transitando a lo largo de toda la vida.

Bibliografía sugerida para este tramo

- ANEP - CEIP - MIDES - PMC. (s/f). *Educación Física en las escuelas. Un acercamiento al documento en elaboración.* ANEP. Equipo de Programas.
- Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies*. Aique.
- Archivo general de la Universidad de la República. Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y Rondas tradicionales del Uruguay*. Una producción del ICUR con el asesoramiento musicológico de Lauro Ayestarán. Restauración de la película y el texto de 1966.
- Ayestarán, L. (1985). *El folklore musical uruguayo*. Arca.
- Bertherat, T. (1972). *El cuerpo tiene sus razones*. Argos Vergara.
- Binaghi, N. y Akamine, H. (2016). *Reflexiones acerca de la educación en Danza. Nuevas miradas, nuevos modelos*. Balletin Dance Ediciones.
- Castañer Balcells, M. (2022). *Expresión corporal y Danza*. INDE.
- García Ruso, H. (2009). *La danza en la escuela*. INDE.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.

- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Lumen.
- Laban, R. (1950). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Santos Antivero, N. (2011). *Media vuelta y giro. Selección de danzas tradicionales uruguayas. Propuestas facilitadoras para su enseñanza a nivel escolar*. Rojo.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas - Editorial Humanitas.
- Stokoe, P. y Harf, R. (2017). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Novedades educativas.

Conciencia y Conocimiento Corporal

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La expresión corporal es una disciplina que propone el equilibrio armónico de la identidad, la estructura social y la cultura a través del conocimiento consciente del cuerpo y el espacio que este ocupa en su vinculación con el grupo y con la sociedad que le toca vivir.

Consejo de Formación en Educación, 2008

El cuerpo como lugar donde confluyen todos los lenguajes artísticos es el medio por el cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir del movimiento singular y único.

La autoobservación es el punto de partida para desarrollar la sensibilización y la conciencia corporal que se nutre de la capacidad de observar a otros, por eso la expresión corporal implica ineludiblemente al estudiante en interacción con lo grupal.

La sensación es la unidad de conocimiento y desde allí el niño aprende a través de las vivencias individuales, grupales y las que transmite el cuerpo docente en su totalidad; como transmisor de experiencias sensoperceptivas. «Es el reencuentro intencional de la persona con su cuerpo para que pueda percibir y organizar sus sensaciones, ideas e imágenes en aras de comunicarlas a través de su danza» (Porstein, 2016).

Se pretende que los niños, al trabajar en expresión corporal, aprendan a utilizar su cuerpo en forma creativa y expresiva mediante la acción, el juego, la investigación; que orienten la búsqueda hacia el propio movimiento poético y exterioricen ideas, emociones y sensaciones, comunicando y creando desde la integralidad del ser. «La capacidad de ser receptivos, de estar presentes en la sensación, multiplicará las potencialidades de una autoobservación más plena y sensible» (Kesselman, 1989).

Cuerpo, movimiento, comunicación y creatividad confluyen para desarrollar un lenguaje propio, singular y libre. Es función de la escuela ampliar el campo de intereses y de experiencias sensoperceptivas, así como de referencias culturales que generen nuevas experiencias estéticas, problematizadoras, que despierten nuevos intereses. Al decir de Patricia Stokoe: «Para exprimir, hay que imprimir».

Integrando el concepto de 'fondo poético común' de Jacques Lecoq, 'el cuerpo mimador' es aquel por el cual a través de la imaginación el estudiante integrará las experiencias y sensaciones de lo escuchado, tocado y saboreado, que constituye el fondo desde donde surgirán los impulsos y deseos de creación (Lecoq, 2003).

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

- Desarrolla autoconciencia corporal al reconocer su respiración, peso, partes blandas y duras, grandes estructuras (piel, músculos, huesos), generando un vínculo de confianza consigo mismo y conocimiento de su cuerpo.
- Se vincula directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten, con el andamiaje del docente, reconocer, discriminar e identificar aspectos vinculados a cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, objetos y personas, en una permanente relación entre la expresión, participación y creatividad.
- Evoca imágenes y las representa corporalmente desarrollando procesos de creatividad e interacción con los objetos, relaciones con las personas y estímulos sensoriales.
- Desarrolla su sentido rítmico para reproducir y producir movimientos dados y creados.
- Explora y desarrolla la sensibilidad mediante las creaciones corporales en escenarios lúdicos contemporáneos y tradicionales.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento corporal.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Competencia interpretativa

- Interpreta corporalmente melodías, canciones, estructuras poéticas y narrativas.
- Expresa a través del movimiento corporal, sentimientos y emociones.
- Disfruta de la búsqueda en la propia danza y el juego corporal.
- Realiza creaciones, modificando el espacio y los materiales.

Ejes temáticos: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Competencia productivo-creativa

- Explora las posibilidades expresivas y creativas de su cuerpo para desarrollar un movimiento poético.

- Utiliza y explora las posibilidades del espacio y los materiales para expresar, representar y componer.
- Demuestra interés, curiosidad hacia la exploración, el juego y la experimentación.
- Realiza gestos y movimientos originales, bailando solo y con otros.
- Utiliza el espacio con o sin objetos.
- Representa y juega corporalmente a partir de diferentes estímulos sensoperceptivos.
- Improvisa e interpreta corporalmente obras plásticas, musicales, literarias.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, Dominio de los elementos formales, Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Competencia cultural

- Reconoce y valora la danza como patrimonio intangible de la humanidad con el andamiaje del docente.
- Reconoce y disfruta de una obra de arte a partir de una sensibilidad estética.

Ejes temáticos: Interés, Autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

- Se vinculan afectivamente con sus pares a través de la acción poética corporal desarrollando habilidades comunicativas interpersonales.
- Desarrolla hábitos de escucha y cuidado del cuerpo propio y del otro en un ámbito de confianza y acuerdos colectivos que habilitan y promueven la creación y expresión a través del movimiento poético del cuerpo, desde lo global y segmentario.
- Se implica de forma afectiva generando un sentido propio y singular en la experiencia corporal.
- Desarrolla hábitos de higiene, orden y convivencia.

Ejes temáticos: Comunicación, Creatividad, Construcción cultural colectiva.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

- Los límites y dimensiones del espacio físico.
- El reconocimiento del cuerpo. Las partes del cuerpo y sus movimientos: cabeza y tronco. Los sentidos: vista y olfato.
- La reproducción de objetos e imágenes del entorno.
- La improvisación de movimientos a partir de estímulos sonoros.
- El espacio vivenciado a través de diferentes movimientos.
- El reconocimiento y movimientos de las extremidades del cuerpo. El sentido del tacto.
- La reproducción de imágenes de elementos de la naturaleza.
- La creación de movimientos con distintos ritmos.
- Los cambios de dirección y sentido en los desplazamientos espaciales. La lateralidad.
- El cuerpo y los movimientos corporales. Las posibilidades de movimiento de las articulaciones y los puntos de apoyo. El equilibrio postural. Los sentidos del oído y del gusto.
- La reproducción de imágenes de elementos de la naturaleza (lo vivido e imaginado).
- La duración del movimiento.

Contenidos por nivel

Se considera que los contenidos planteados en el tramo deben ser abordados en los tres niveles de forma recurrente y recursiva a través de diversas experiencias. La progresividad en el grado de profundización debe tener en cuenta el nivel.

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Identifica y reconoce la capacidad creadora en su propio cuerpo.
- Desarrolla sensibilidad ante las distintas obras patrimoniales.
- Crea, juega y disfruta de diferentes juegos y actividades corporales.
- Demuestra interés y sensibilidad ante los diferentes géneros musicales y los interpreta con su cuerpo.
- Reconoce las posibilidades expresivas propias y de los otros.
- Comunica y verbaliza su apreciación ante una determinada composición corporal.
- Utiliza creativamente los objetos como medios auxiliares para la interpretación.

Orientaciones metodológicas específicas

Concebida desde la escuela de Stokoe, la expresión corporal como 'danza para todos' y la 'propia danza' es enseñada en la escuela desde la interdisciplinariedad y el enfoque lúdico, privile-

giando el rol de la palabra para consignar y generar metáforas que impulsen los sentidos de la actividad en esta disciplina. El uso variado de materiales tangibles e intangibles, recursos que provienen de otras disciplinas artísticas como obras musicales, literarias y pictóricas, posee la intencionalidad de promover y desarrollar la investigación hacia el propio cuerpo, su anatomía expresiva, sensopercepción, creatividad y movimiento. El cuerpo en el espacio, solo y con los otros, con y sin objetos, y estos como mediadores, interpreta una ficción, un simbolismo; vivencia cualidades y calidades de movimiento con una improvisación que puede ser dirigida, semidirigida o libre.

Las capacidades y habilidades expresivas y comunicativas de la persona son inherentes a ella y permiten gozar de un modo no verbal; moverse «como si» (función simbólica), generando y desarrollando un propio estilo de movimiento. Siguiendo a Stokoe, la expresión corporal es «un lenguaje de primera instancia, que se da sin aprendizajes previos de técnicas orientadas hacia ningún estilo predeterminado de danza (clásica, folclórica, moderna)»; es «la poesía personal de cada individuo hecha movimiento» (Stokoe, 1989).

Las orientaciones didáctico-metodológicas

Desde el modelo de enseñanza artístico que privilegia la vivencia para luego generar espacios de reflexión acerca de la metacognición, se plantea el taller como oportunidad ineludible de experimentación. Al decir de AnderEgg (1991), «es una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente».

Su implementación pone en juego la transformación del espacio físico creando un orden diferente que invita a poner el cuerpo en acción, a los desplazamientos y al encuentro consigo mismo a través del encuentro con los demás.

Concebida desde la escuela de Stokoe, la Expresión Corporal como 'Danza para todos' y la 'propia danza', es enseñada en la escuela desde la interdisciplinariedad, diferenciando el abordaje extrínseco (que utiliza al arte como instrumento para la comprensión de otras áreas del conocimiento) e intrínseco (con valor en sí misma), como plantea Elliot Eisner.

El enfoque lúdico transversaliza todas las propuestas, y privilegia el rol de la palabra para consignar y generar metáforas que impulsen los sentidos de la actividad en esta disciplina. «La consigna es aquello que da el docente para tratar de generar algo en el otro» (Gubbay y Kalmar, 2017).

Orientaciones sobre la evaluación

Desde la evaluación proponemos la mirada del proceso de cada estudiante que apunte al respeto de los tiempos y posibilidades propias, y jerarquice siempre los logros alcanzados. Esta debe ser vista en relación con la propuesta de enseñanza aprendizaje.

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y nivel.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Elliot Eisner (1995) propone «una alternativa entre lo objetivo y lo subjetivo de la evaluación: la experiencia humana», y apunta a lo transactivo como productor de textos y narrativas. En este sentido la valoración de la propia obra por el estudiante nos dará insumos sobre los procesos de creación.

Se plantean algunas herramientas:

- La observación de los procesos por el docente y la escrituración de rúbricas.
- La autoevaluación y la coevaluación.
- Los portafolios como registro de los materiales elaborados en el proceso de aprender.
- La exposición dialogada.
- La evaluación desde el paradigma de la crítica artística que plantea Eisner, que parte de la explicación basada en un análisis teórico que permite comprender más allá de lo que observamos. «Se trata de documentar por medio de producciones diversas las diferentes miradas sobre los aprendizajes» (Eisner, citado en Litwin, 2015, p. 194).

Bibliografía sugerida para este tramo

- Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies*. Aique.
- Bertherat, T. (1972). *El cuerpo tiene sus razones.* Argos Vergara.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la Expresión Corporal, la Comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Lumen.
- Laban, R. (1950). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Porstein, A. M. (2016). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas - Editorial Humanitas.
- Stokoe, P. y Harf, R. (2017). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Novedades educativas.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensoperceptiva

- Desarrolla autoconciencia corporal al reconocer su respiración, peso, partes blandas y duras, grandes estructuras (piel, músculos, huesos), generando un vínculo de confianza consigo mismo y conocimiento de su cuerpo.
- Se vincula directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten, con el andamiaje del docente, reconocer, discriminar e identificar aspectos vinculados a cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, objetos y personas, en una permanente relación entre la expresión, participación y creatividad.
- Evoca imágenes y las representa corporalmente desarrollando procesos de creatividad e interacción con los objetos, relaciones con las personas y estímulos sensoriales.
- Desarrolla su sentido rítmico para reproducir y producir movimientos dados y creados.
- Explora y desarrolla la sensibilidad mediante las creaciones corporales en escenarios lúdicos contemporáneos y tradicionales.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento corporal.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Competencia interpretativa

- Interpreta corporalmente melodías, canciones, estructuras poéticas y narrativas.
- Expresa a través del movimiento corporal, sentimientos y emociones.
- Disfruta de la búsqueda en la propia danza y el juego corporal.
- Realiza creaciones, modificando el espacio y los materiales.

Ejes temáticos: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital).

CE3. Competencia productivo-creativa

- Explora las posibilidades expresivas y creativas de su cuerpo para desarrollar un movimiento poético.

- Utiliza y explora las posibilidades del espacio y los materiales para expresar, representar y componer.
- Demuestra interés, curiosidad hacia la exploración, el juego y la experimentación.
- Realiza gestos y movimientos originales, bailando solo y con otros.
- Utiliza el espacio con o sin objetos.
- Representa y juega corporalmente a partir de diferentes estímulos sensoperceptivos.
- Improvisa e interpreta corporalmente obras plásticas, musicales, literarias.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, Dominio de los elementos formales, Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital).

CE4. Competencia cultural

- Reconoce y valora la danza como patrimonio intangible de la humanidad con el andamiaje del docente.
- Reconoce y disfruta de una obra de arte a partir de una sensibilidad estética.

Ejes temáticos: Interés, Autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

- Se vinculan afectivamente con sus pares a través de la acción poética corporal desarrollando habilidades comunicativas interpersonales.
- Desarrolla hábitos de escucha y cuidado del cuerpo propio y del otro en un ámbito de confianza y acuerdos colectivos que habilitan y promueven la creación y expresión a través del movimiento poético del cuerpo, desde lo global y segmentario.
- Se implica de forma afectiva generando un sentido propio y singular en la experiencia corporal.
- Desarrolla hábitos de higiene, orden y convivencia.

Ejes temáticos: Comunicación, Creatividad, Construcción cultural colectiva.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros y Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

- La relación entre los espacios personal y total: las trayectorias personales y grupales en un espacio común; los desplazamientos con pautas temporales.
- La relación del cuerpo y el espacio: la representación de diferentes planos y sus puntos de apoyo; el equilibrio en posición estática.
- La reproducción de imágenes a partir de situaciones vividas.
- La relación del movimiento y la música.
- La relación espacio y tiempo en el diseño de trayectorias: la armonía en las secuencias de movimientos individuales y grupales; las trayectorias en línea recta, curva y combinadas.
- El cuerpo y sus posibilidades expresivas: el equilibrio en movimiento; puntos de apoyo.
- La reproducción de imágenes a partir de situaciones imaginadas.
- La creación personal de coreografía a partir de piezas musicales.

Contenidos por grado

Se considera que los contenidos planteados en el tramo deben ser abordados en ambos grados de forma recurrente y recursiva a través de diversas experiencias. La progresividad en el grado de profundización debe tener en cuenta el nivel.

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Identifica y reconoce la capacidad creadora en su propio cuerpo.
- Desarrolla sensibilidad ante las distintas obras patrimoniales.
- Crea, juega y disfruta de diferentes juegos y actividades corporales.
- Demuestra interés y sensibilidad ante los diferentes géneros musicales y los interpreta con su cuerpo.
- Reconoce las posibilidades expresivas propias y de los otros.
- Comunica y verbaliza su apreciación ante una determinada composición corporal.
- Utiliza creativamente los objetos como medios auxiliares para la interpretación.

Orientaciones metodológicas específicas

Concebida desde la escuela de Stokoe, la expresión corporal como ‘danza para todos’ y la ‘propia danza’ es enseñada en la escuela desde la interdisciplinariedad y el enfoque lúdico, privilegiando el rol de la palabra para consignar y generar metáforas que impulsen los sentidos de la actividad en esta disciplina. El uso variado de materiales tangibles e intangibles, recursos que provienen de otras disciplinas artísticas como obras musicales, literarias y pictóricas, posee la intencionalidad de promover y desarrollar la investigación hacia el propio cuerpo, su anato-

mía expresiva, sensopercepción, creatividad y movimiento. El cuerpo en el espacio, solo y con los otros, con y sin objetos, y estos como mediadores, interpreta una ficción, un simbolismo; vivencia cualidades y calidades de movimiento con una improvisación que puede ser dirigida, semidirigida o libre.

Las capacidades y habilidades expresivas y comunicativas de la persona son inherentes a ella y permiten gozar de un modo no verbal; moverse «como si» (función simbólica), generando y desarrollando un propio estilo de movimiento. Siguiendo a Stokoe, la expresión corporal es «un lenguaje de primera instancia, que se da sin aprendizajes previos de técnicas orientadas hacia ningún estilo predeterminado de danza (clásica, folclórica, moderna)»; es «la poesía personal de cada individuo hecha movimiento» (Stokoe, 1989).

Las orientaciones didáctico-metodológicas

Desde el modelo de enseñanza artístico que privilegia la vivencia para luego generar espacios de reflexión acerca de la metacognición, se plantea el taller como oportunidad ineludible de experimentación. Al decir de Ander-Egg (1991), «es una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente».

Su implementación pone en juego la transformación del espacio físico creando un orden diferente que invita a poner el cuerpo en acción, a los desplazamientos y al encuentro consigo mismo a través del encuentro con los demás.

Concebida desde la escuela de Stokoe, la Expresión Corporal como 'Danza para todos' y la 'propia danza', es enseñada en la escuela desde la interdisciplinariedad, diferenciando el abordaje extrínseco (que utiliza al arte como instrumento para la comprensión de otras áreas del conocimiento) e intrínseco (con valor en sí misma), como plantea Elliot Eisner.

El enfoque lúdico transversaliza todas las propuestas, y privilegia el rol de la palabra para consignar y generar metáforas que impulsen los sentidos de la actividad en esta disciplina. «La consigna es aquello que da el docente para tratar de generar algo en el otro» (Gubbay y Kalmar, 2017).

Orientaciones sobre la evaluación

Desde la evaluación proponemos la mirada del proceso de cada estudiante que apunte al respeto de los tiempos y posibilidades propias, y jerarquice siempre los logros alcanzados. Esta debe ser vista en relación con la propuesta de enseñanza aprendizaje.

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y nivel.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Elliot Eisner (1995) propone «una alternativa entre lo objetivo y lo subjetivo de la evaluación: la experiencia humana», y apunta a lo transactivo como productor de textos y narrativas. En este

sentido la valoración de la propia obra por el estudiante nos dará insumos sobre los procesos de creación.

Se plantean algunas herramientas:

- La observación de los procesos por el docente y la escrituración de rúbricas.
- La autoevaluación y la coevaluación.
- Los Portafolios como registro de los materiales elaborados en el proceso de aprender.
- La exposición dialogada.
- La evaluación desde el paradigma de la crítica artística que plantea Eisner, que parte de la explicación basada en un análisis teórico que permite comprender más allá de lo que observamos. «Se trata de documentar por medio de producciones diversas las diferentes miradas sobre los aprendizajes» (Eisner, citado en Litwin, 2015, p. 194).

Bibliografía sugerida para este tramo

- Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies*. Aique.
- Bertherat, T. (1972). *El cuerpo tiene sus razones.* Argos Vergara.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Lumen.
- Laban, R. (1950). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Porstein, A. M. (2016). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. Homosapiens.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas - Editorial Humanitas.
- Stokoe, P. y Harf, R. (2017). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Novedades educativas.

Referencias bibliográficas del espacio

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Primaria (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008.*

Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapatp, M., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.*

Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: propuestas para aplicar en el aula*. Graó.

Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Primera parte.* Sección Líneas de aprendizaje escolar.

Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (edición electrónica) Fondo de Cultura Económica.

Comenio, J. A. ([1657] 1988). *Didáctica magna*. Porrúa.

Consejo de Formación en Educación - Institutos Normales de Montevideo. (2008). Programa de Expresión Corporal. *Plan 2008*. ANEP.

De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes. Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural. Instituto Municipal de Educación por el Arte, Buenos Aires.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Paidós.

Eines, J. y Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización: el niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa.

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.

Gil, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?* (1.ª ed.). Biblos.

Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística.* Alianza Editorial.

Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Novedades educativas.

Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Novedades educativas.

Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.

Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.

Kesselman, S. (1989). *El pensamiento corporal.* Paidós.

Kiefer, B. (1999). Los libros álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero. En *El libro-álbum: evolución de un género para niños (*pp. 65-75). Banco del Libro.

Laferreire, G y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque.

Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético.* Alba Editorial.

Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar*. Paidós.

Miranda, F. y Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Santillana.

Ordine, N. y Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos, 1*(1). https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/DLAyD

Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar. Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina.

Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* [Tesis de Maestría]. Universidad Claeh. http://claeh.edu.uy/educacion/index.php/comunidad-academica/tesis

Vega, R. (2006). *El juego teatral: compromiso, disfrute y aprendizaje*. Comunic-Arte.

Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Componente
Alfabetizaciones fundamentales

Espacio de Desarrollo Personal y Conciencia Corporal

Fundamentación

Entendiendo a la educación como formadora de sujetos conviviendo en sociedad y la conciencia corporal como construcción de sujetos de derechos, es imprescindible el enfoque teórico-práctico sobre la conciencia corporal que habilita a nuevas estrategias pedagógicas educativas para la vida social y cultural, el desarrollo sostenible, hábitos saludables, convivencia ciudadana, disfrute y uso del tiempo libre.

El cuerpo como construcción ha tenido cambios según los procesos históricos socioculturales y políticos, donde era solo el instrumento para la sobrevivencia y las conquistas, reduciendo la mirada a lo anatómico-biológico como parte esencial del ser humano. Si bien es un componente que hoy en día sigue siendo fundamental, se incorporan nuevas miradas que hacen a la construcción del ser humano en el mundo actual.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

Se definen cuatro competencias específicas que interactúan con las competencias generales definidas en el MCN, y al mismo tiempo, con los contenidos estructurantes propios de la Educación física y los enfoques transversales.

CE1. Competencia Motriz: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano, que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz, 1995), en relación con el deporte, el juego y la recreación, la gimnasia y las expresiones del movimiento motriz. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Competencia Corporeidad y entorno: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento computacional.

CE3. Competencia Motriz expresiva: Explora, analiza y desarrolla desde la práctica una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Competencia Cuerpo y pensamiento científico: Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas. Contribuye al desarrollo de las competencias ge-

nerales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de la unidad curricular del espacio

Se definen cinco contenidos estructurantes de la Educación Física que abarcan la trayectoria educativa del estudiante desde los 3 a los 15 años, es decir toda la educación básica integral (EBI).

Conciencia corporal

Es entendida como el proceso dinámico e interactivo motriz y emocional por el cual se perciben los estados de ánimos, procesos y acciones que suceden en el cuerpo, tanto en el plano interoceptivo como propioceptivo, y que pueden ser percibidos por uno mismo en permanente retroalimentación y construcción.

Deporte

El deporte como contenido a enseñar tiene como objeto la educación deportiva (Velázquez Buendía, 2004), entendida como un proceso intencional en la formación de estudiantes, que abarca analizar comportamientos que implican ámbitos cognitivos, motrices, lúdicos, afectivos, éticos, relacionales, comunicativos y sociales.

Esta propuesta educativa busca dialogar con la cultura y el contexto sociohistórico en donde ocurren los hechos, para problematizar las distintas orientaciones que plantea el deporte: el deporte-práctica y el deporte-espectáculo (Cagigal, 1979).

Gimnasia

La gimnasia como contenido de la Educación Física implica realizar secuencias sistemáticas de ejercicios y técnicas sobre componentes motores (coordinativos y condicionales), afectivos y emocionales, con un enfoque global e inclusivo.

Tiene diferentes modalidades que implica la enseñanza de diversas técnicas (Soares, 2006) para practicar gimnasia por placer, por creatividad, por formación corporal, por concientización corporal, por acrobacias, como también con fines competitivos y médicos.

Juego y recreación

El juego es un espacio ficticio y separado (espacial y temporalmente) que se aleja de la vida corriente y permite distintas estructuras (Callois, 1986) y habilita modos y formas de jugar en el campo de lo lúdico (Pavía, 2010), fortaleciendo un lugar propio Dentro del espacio pedagógico, didáctico y social (Huizinga,1972).

La recreación es entendida como acciones y actividades placenteras e institucionalizadas que suponen el desarrollo de todas las potencialidades humanas (Moreno, 2006). La recreación educativa se orienta a crear y facilitar condiciones para la construcción de la autonomía del propio tiempo (Waichman, 2004).

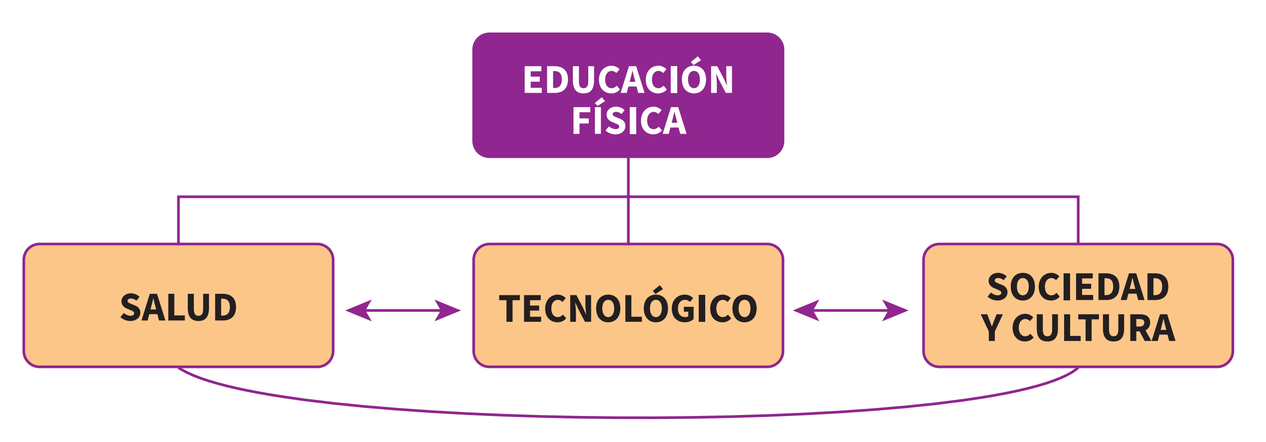
Prácticas expresivas

Son prácticas motoras que implican expresiones, comunicación y creaciones corporales de niños, adolescentes y jóvenes. Permite reconocer sensaciones, percepciones y sentimientos, en aras de trabajar para su autoconocimiento, el respeto, la autoestima, la empatía y el derecho de las personas a expresarse, con mirada inclusiva desde otras perspectivas.

Enfoques transversales de Educación Física en el EBI

Asimismo se plantean tres enfoques transversales que complementan los contenidos estructurantes y abren las posibilidades curriculares (figura 1).

Figura 1. Enfoques transversales de Educación Física



Por último, se presenta la relación dinámica entre contenidos estructurantes, enfoques, competencias específicas y competencias generales de la EBI del MCN (figura 2).

Figura 2. Relación entre competencias generales, específicas, contenidos y enfoques desde el campo de Educación Física en clave ANEP

COMPETENCIA MOTRIZ

Comunicación
Pensamiento creativo
Pensamiento crítico
Metacognitivo
Intrapersonal
En relación con los otros
Iniciativa y orientación a la acción

COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA

Comunicación
Pensamiento creativo
Pensamiento crítico
Metacognitivo
En relación con los otros
Iniciativa y orientación a la acción

CONTENIDOS

CONCIENCIA CORPORAL
DEPORTE
GIMNASIA
JUEGO Y RECREACIÓN
PRÁCTICAS EXPRESIVAS

ENFOQUES TRANSVERSALES
Educación Física y salud
Educación Física, sociedad y cultura
Tecnología y Eduación Física

COMPETENCIA CUERPO Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO

Comunicación
Pensamiento creativo
Pensamiento científico
Metacognitivo
Intrapersonal
Iniciativa y orientación a la acción
Ciudadanía local, global y digital

COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO

Comunicación
Pensamiento creativo
Pensamiento crítico
Metacognitivo
Pensamiento computacional

Orientaciones metodológicas del espacio

Los principios rectores de la educación nacional son la obligatoriedad, gratuidad y laicidad que conducen a la universalidad. Los principios orientadores que definen el Marco Curricular Nacional 2022 son inclusión, participación, flexibilidad, integración, pertinencia y centro en el estudiante y en el aprendizaje (ANEP, 2022a).

En esta lógica, la Educación Física tiene el desafío de reflexionar sobre las metodologías didácticas a implementar, y buscar trascender el mero hecho de su elección de una o más, para profundizar en la naturaleza del aprendizaje y su duración (Tardif, 2008).

El docente, como actor fundamental en el acompañamiento del estudiante, brinda oportunidades para desarrollar y alcanzar aprendizajes significativos, con propuestas que involucren y los desafíen, integrando contenidos pedagógicos del propio campo disciplinar con otros campos de conocimiento para enriquecer el bien final.

Alcanzar las metas de aprendizaje propuestas está directamente relacionado con la elección del formato de enseñanza que realice el docente, con prácticas de enseñanza intencionales, sistemáticas y planificadas.

La toma de decisión sobre la metodología requiere tener la mayor coherencia posible entre las intenciones y las acciones de formación, coordinando el escalamiento de las competencias con la duración del programa (Tardif, 2008) de forma reflexiva y sistemática.

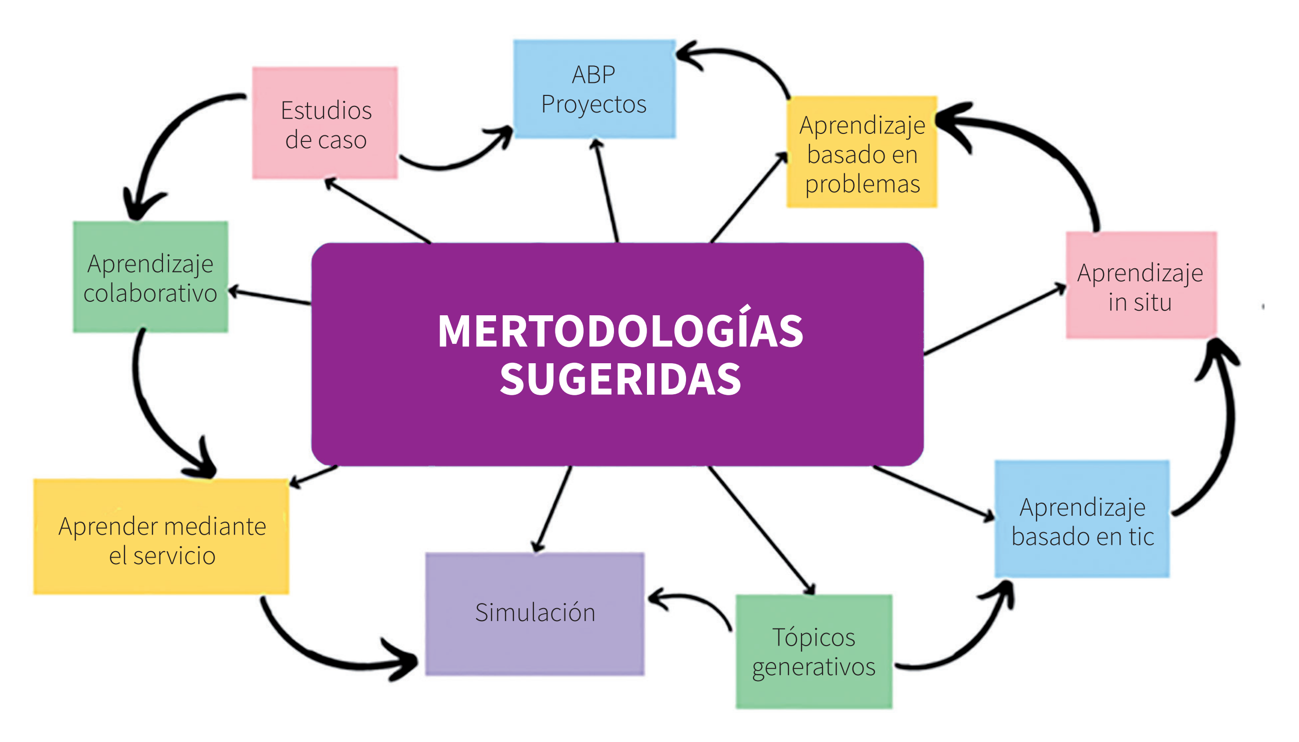
En este mismo sentido, en la educación formal institucionalizada, la toma de decisiones supone, como expresa Coll (2010), la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promover y favorecer el aprendizaje, donde la decisión de metodologías da cuenta de la planificación y responsabilidad sobre el aprendizaje intencional.

La metodología es un proceso reflexivo de la percepción, que le permite al estudiante tener una visión receptiva, creativa, tolerante y crítica, y lo guía en el proceso de abstracción de información del entorno. El docente buscará las estrategias necesarias que incentiven el aprendizaje de reflexión atendiendo la particularidad del grupo y la singularidad.

La enseñanza por competencias demanda indefectiblemente participación activa del estudiante.

En la figura 3 se presentan las principales metodologías para la formación de competencias:

Figura 3. Principales metodologías para la formación de competencias



Elaborado con base en Pimienta (2012)

Entre las principales metodologías activas, se presentan en el Anexo 3 aquellas que se encuentran más visibles en su implementación en la educación y se definen con base en las tres dimensiones de las competencias definidas por Pimienta (2012): saber ser, saber hacer y saber conocer, para la puesta en práctica en constante retroalimentación entre los contenidos.



Orientaciones sobre la evaluación del espacio

El pensar un currículum basado en el enfoque de competencias implica cambios en la evaluación. Tobón et al. (2006) plantean la necesidad de un proceso de evaluación por competencias formativo, que tome como referencia el desempeño de los estudiantes en diferentes contextos, basándose en evidencias e indicadores para determinar el grado de adquisición de las competencias para poder ofrecer retroalimentación sobre debilidades y fortalezas.

Entre los principios orientadores que definen el Marco Curricular Nacional 2022 se encuentran la inclusión, el centro en el estudiante y en el aprendizaje y la evaluación inclusiva (Coll et al., 2000). También se establece que la función pedagógica tiene una prioridad absoluta sobre la función acreditativa y se realiza para tomar decisiones de política y planificación educativa. En la EBI es esencial este enfoque, ya que está dirigido a todos los estudiantes sin excepción e identifica las necesidades para poder avanzar en los aprendizajes (Coll et al., 2000).

Entre otras cuestiones, esto modifica la perspectiva que se tiene sobre la evaluación, cuando esta se reduce a solicitar determinados productos o resultados, y significa en cambio reconocer que un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias estaría integrado por un conjunto de componentes cualitativos, donde lo cuantitativo debe quedar subordinado a «transitar de los modelos de evaluación del aprendizaje centrados en puntajes a modelos de evaluación centrados en la descripción del grado de proceso que se ha desarrollado y de una valoración (auto-, hetero- y covaloración) de los aspectos que obstaculizan tal desarrollo» (Díaz Barriga, 2011, pp. 19-20).

A partir de este nuevo enfoque de evaluación con base en competencias se presentan posibles herramientas de evaluación (figura 4).

Figura 4. Evaluación con base en competencias



Elaborado a partir de Ramírez Santander (2003)

A partir de esta óptica de evaluación de los aprendizajes, existe la pregunta relativa a los programas por competencias (Tardif, 2008) sobre la contextualización de los procesos evaluatorios que permitan a los docentes informar regularmente a los estudiantes sobre su trayectoria en el desarrollo de competencias. En este mismo sentido, Perrenoud (2004) define que el oficio del docente debe transformarse en ser un observador profesional de los alumnos trabajando.

Anijovich y González (2017) introducen el concepto de 'evaluación auténtica' como aquella que «permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrecen actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos« (p. 15). La intención es poder ir más allá del conocimiento declarativo, para poder observar y valorar lo que los estudiantes demuestran que saben hacer, pensar y resolver, buscando desde la evaluación el círculo virtuoso de la retroalimentación. Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2017) vuelven a señalar: «La evaluación auténtica es aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes» (p. 120).

En este sentido, la evaluación auténtica es formativa y refiere al aprendizaje; el rol del estudiante es activo, participa involucrándose para resolver los problemas y pone en juego saberes previos, habilidades cognitivas y metacognitivas. Lo vertido por esta autora es fundamental, ya que se basa en la centralidad en el alumno, en el rol del estudiante como sujeto de conocimiento —importa no solo lo que dice, sino cómo utiliza el saber para resolver situaciones cotidianas— y en la necesidad de considerar la heterogeneidad de conocimientos de cada uno para la mejora de aprendizajes.

Las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia los logros expresados en el perfil de egreso. La descripción del progreso se ha propuesto, en un principio, en cinco niveles de avance o fases que se asocian con momentos del proceso de desarrollo de la competencia, y se expresan mediante indicadores de progreso o criterios de logro que se ejemplifican a través de una acción o un proceso, tomando como referencia los perfiles de egreso para garantizar el seguimiento de las trayectorias educativas a lo largo de la EBI (ANEP, 2022b, pp. 13-14).

Mención especial merece la mirada sobre la evaluación en palabras de Santos Guerra (2003):

> Es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. (p. 69)

En esta línea de pensamiento, Litwin reflexiona:

> La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de la

> implicancia de la enseñanza en esos aprendizajes. (…) A la hora de reflexionar sobre la evaluación, sostenemos los mismos interrogantes que a la hora de pensar las actividades y el valor en la construcción del conocimiento (Litwin, 1998).

El diálogo pedagógico desde la perspectiva de la comunicación didáctica, en la «comparación entre las imágenes, las representaciones que tenemos sobre lo real (no real), con las representaciones de lo deseable: el referente» (Sales et al. 2014, p. 103).

A partir del MCN que determina los seis principios rectores (centralidad en el estudiante, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y visión ética), estos se integran a la evaluación auténtica brindando las garantías de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que las competencias específicas (motriz, corporeidad y del entorno, motriz expresiva, cuerpo y pensamiento científico) sean verdaderas unidades de aprendizajes.

El docente como profesional de la educación tendrá la autonomía de seleccionar los tipos de evaluación acorde a las características de los estudiantes, contexto, contenido y competencias, para generar avances en los aprendizajes.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del alumnado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Educación Física

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La Educación Física como práctica pedagógica está relacionada con la enseñanza de saberes ligados al cuerpo y al movimiento, e interviene intencional y sistemáticamente en la construcción de la corporeidad integrando sentimientos, emociones y experiencias, que aportan a la construcción de un ser integral.

Atendiendo al estudiante como sujeto de derecho a aprender, y por ende, desde una mirada inclusiva, la Educación Física genera experiencias educativas motrices, expresivas, argumentativas e interpelantes, en un espacio y tiempo esencialmente educativo, que permiten en forma responsable formar sujetos conviviendo en sociedad.

Es un campo de conocimiento donde el cuerpo atraviesa la formación del ser humano. De acuerdo con lo mencionado en la fundamentación del espacio curricular, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje promueven movimientos intencionales no solamente orientados al desarrollo o instrucción del cuerpo físico, sino a la construcción de la corporeidad para la construcción de proyectos de vida.



Tramo 1 | Nivel 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia Motriz

Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano, que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz, 1995), en relación con el deporte, el juego y la recreación, la gimnasia y expresiones del movimiento motriz.

CE2. Competencia Corporeidad y entorno

Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal, para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.

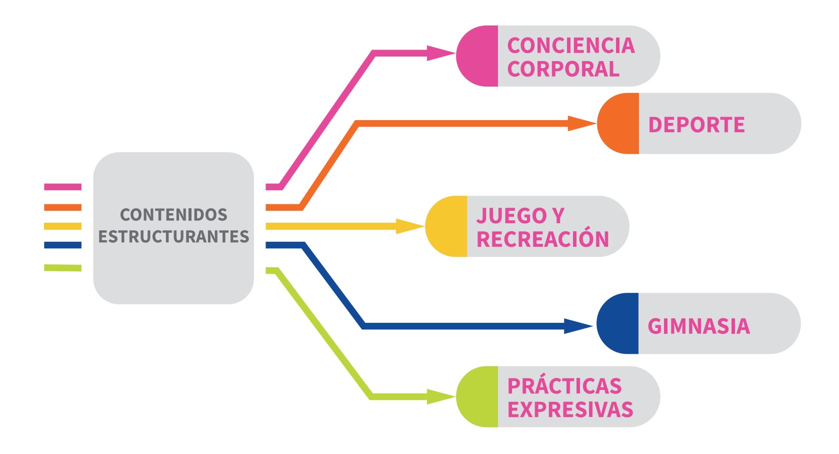
CE3. Competencia Motriz expresiva

Explora, analiza y desarrolla desde la práctica una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.

CE4. Competencia Cuerpo y pensamiento científico

Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas.

Contenidos estructurantes del tramo



Contenidos específicos por nivel y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Contenidos 3 años	Contenidos 4 años	Contenidos 5 años
Conciencia Corporal CE1, CE2	Identificación de su propio cuerpo. Incorporación de la noción topológica - adentro afuera - arriba - abajo. Descubrimiento de su corporeidad.	Ubicación de su propio cuerpo en relación con el entorno. Identificación de las nociones topológicas arriba abajo, Orientación de su cuerpo en relación con objetos fijos. Comprensión de la estructuración temporal en actividades motrices: antes - después. Nociones de duración.	Percepción de su propio cuerpo en diferentes espacios: propio, próximo y lejano. Apropiación de todas las nociones topológicas. Orientación de objetos en función de su cuerpo, en forma estática y en movimiento. Incorporación de la estructuración temporal en propuestas motrices. Identificación del potencial de su corporeidad para interactuar en el entorno en medio terrestre o acuático.
Juego y recreación CE1, CE2, CE3	Aproximación a los juegos motores simbólicos y a la acción de jugar.	Profundización de los juegos motores simbólicos: juegos de roles (fantasía, ficción) Presentación de juegos motores de persecución. Descubrimiento y experimentación de la acción de jugar. Iniciación en propuestas en la naturaleza.	Ampliación de juegos motores simbólicos en espacios estructurantes y cambiantes. Profundización de juegos motores de persecución: con cambio de roles y funciones. Interiorización de la acción de jugar. Participación en juegos acuáticos. Experimentación de propuestas en la naturaleza



Deporte CE1, CE2, CE4	Identificación de diferentes desplazamientos en su entorno. Descubrimiento de su propio cuerpo.	Incorporación de desplazamientos con objetos relacionados a diferentes deportes Ubicación de su propio cuerpo en relación con el entorno. Interpretación de diferentes roles que le permiten interactuar, y valorar el lugar de los otros.	Manipulación de elementos con proyección a diferentes deportes con desplazamientos. Percepción de su propio cuerpo en diferentes espacios: propio, próximo y lejano. Identificación y experimentación de la interacción corporal y sensorio motor para comunicarse. Desplazamientos, giros y entrada al agua.
Gimnasia CE1, CE2, CE3, CE4	Identificación de su propio cuerpo. Experimentación de giros en el eje longitudinal.	Ubicación de su propio cuerpo en relación con el entorno Realización de giros en el eje longitudinal.	Percepción de su propio cuerpo en diferentes espacios: propio, próximo y lejano Ampliación de giros en diferentes ejes. Incorporación del equilibrio estático Experimentación de saltos bipodales. Manipulación de diferentes elementos en forma estática.
Prácticas expresivas CE1, CE2, CE3	Expresión corporal: descubrimiento de su corporeidad y ritmos corporales.	Expresión corporal: Construcción de su imagen corporal desde su corporeidad. Identificación del ritmo corporal propio y del otro: - incluir todos los sentidos. - juegos de reconocimiento postural y actitudinal. Incorporación consciente del lenguaje corporal para la comunicación.	Expresión corporal: Construcción de imagen y representación del cuerpo desde su corporeidad. Comprensión del ritmo corporal con el entorno: • involucra todos los sentidos. • juegos de reconocimiento postural y actitudinal. • participación de todas las partes del cuerpo. Apropiación del lenguaje corporal para comunicar y expresarse.



Criterios de logro para la evaluación del grado

Competencias específicas	3 años	4 años	5 años
Conciencia Corporal CE1, CE2	Identifica su propio cuerpo. Incorpora la noción topológica - adentro afuera - arriba - abajo. Incorpora la noción temporal; antes y después. Descubre su corporeidad.	Ubica su propio cuerpo en relación con el entorno. Identifica las nociones topológicas arriba abajo, Orienta su cuerpo en relación con objetos fijos. Comprende la estructuración temporal en actividades motrices.: antes - después. Nociones de duración. Vivencia propuestas en la naturaleza.	Percibe su propio cuerpo en diferentes espacios: propio, próximo y lejano. Se apropia de todas las nociones topológicas. Orienta los objetos en función de su cuerpo, en forma estática y en movimiento. Incorpora la estructuración temporal a las propuestas motrices. Identifica el potencial de su corporeidad para interactuar en el entorno en medio terrestre o acuático. Participa en juegos acuáticos. Experimenta de propuestas en la naturaleza.
Juego y recreación CE1, CE2, CE3	Se aproxima a los juegos motores simbólicos y a la acción de jugar.	Profundiza en los juegos motores simbólicos: juegos de roles (fantasía, ficción) Identifica los juegos de persecución. Descubre y experimenta la acción de jugar. Incorpora conscientemente del lenguaje corporal para la comunicación.	Amplía los juegos motores simbólicos en espacios estructurantes y cambiantes. Profundiza en los juegos motores de persecución: con cambio de roles y funciones. Interioriza la práctica de jugar.

Deporte CE1, CE2, CE4	Incorpora diferentes desplazamientos en su entorno. Descubre y sitúa de su propio cuerpo.	Incorpora desplazamientos con objetos relacionados a diferentes deportes Ubica su propio cuerpo en relación con el entorno. Interpreta diferentes roles que le permiten interactuar, y valorar el lugar de los otros.	Integra desplazamientos, con manipulación de elementos con proyección a diferentes deportes. Percibe su propio cuerpo en diferentes espacios: propio, próximo y lejano.
Gimnasia CE1, CE2, CE3, CE4	Identifica su propio cuerpo. Experimenta giros en el eje longitudinal.	Ubica su propio cuerpo en relación con el entorno Realiza giros en el eje longitudinal.	Percibe su propio cuerpo en diferentes espacios: propio, próximo y lejano Realiza giros en diferentes ejes. Incorpora el equilibrio estático Experimenta saltos bipodales Manipula diferentes elementos en forma estática.
Prácticas expresivas. CE1, CE2, CE3	Descubre su corporeidad y ritmos corporales.	Construye su imagen corporal desde su corporeidad. Identifica el ritmo corporal propio y del otro: - incluye todos los sentidos. - juegos de reconocimiento postural y actitudinal. Incorpora conscientemente el lenguaje corporal para la comunicación.	Construye su imagen y representación del cuerpo desde su corporeidad. Relaciona el ritmo corporal con el entorno: - involucra todos los sentidos. - juegos de reconocimiento postural y actitudinal. - participa con todas las partes del cuerpo. Se apropia del lenguaje corporal para comunicar y expresarse.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Aisenstein, A (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Bracht, V. y Caparroz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física Brasileña. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- EUROsociAL - ANEP - Grupo Social ONCE. (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*.
- Gómez, R. y Minkévich, Ó. (2009). El campo de problemas de la Educación física: intento de demarcación disciplinar. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Sarni, M., Corbo, J. y Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 8*(2).
- Sérgio, M. (1989). *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* Papirus.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo:

CE1. Competencia Motriz

Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano, que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz, 1995), en relación con el deporte, el juego y la recreación, la gimnasia y expresiones del movimiento motriz.

CE2. Competencia Corporeidad y entorno

Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal, para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.

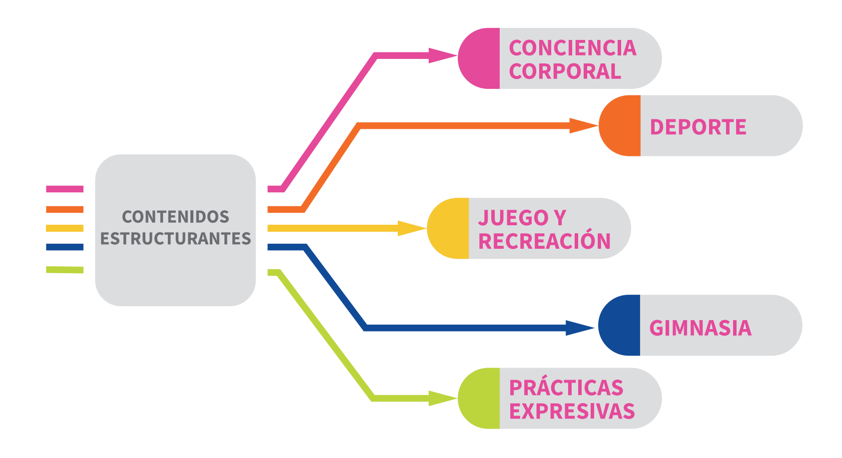
CE3. Competencia Motriz expresiva

Explora, analiza y desarrolla desde la práctica una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.

CE4. Competencia Cuerpo y pensamiento científico

Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas.

Contenidos estructurantes del tramo



Contenidos específicos por grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Contenidos grado 1.º	Contenidos grado 2.º
Conciencia corporal. CE1, CE2.	Identificación de su propio cuerpo en relación con las nomenclaturas y nociones topológicas: • arriba - abajo • grande - chico • atrás - adelante • derecha - izquierda • adentro- afuera Ubicación de su cuerpo y los objetos en un espacio común a diferencia del espacio propio, espacio próximo y espacio lejano. Coordinación de nociones topológicas y de temporalidad en actividades motoras.	Percepción de su propio cuerpo en relación con diferentes variantes: • tiempo • espacio • ritmo • trayectoria • velocidad • tipos de desplazamientos. Ubicación de su cuerpo y de los objetos en un espacio común, incluyendo la lateralidad y la temporalidad en sus diferentes variantes. Concientización y coordinación de las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. Expresión de emociones y sentimientos a través de su cuerpo. en el medio terrestre y acuático para obtención de información y comprender el entorno.
Juego y recreación CE1, CE2, CE3.	Descubrimiento y realización de juegos motores con reglas variadas, con consignas simples y complejas. en contextos reales. Incorporación de los juegos motores cooperativos con mediación. Acercamiento a los juegos motores tradicionales. Realización de juegos motores en la naturaleza: ubicación del espacio del medio inmediato. Interiorización del jugar como acción.	Realización de distintos juegos motores identificando sus reglas e intenciones. Identificación de los juegos motores cooperativos, posicionándose en diferentes roles y contextos reales. Apropiación de los juegos tradicionales como acervo cultural. Ampliación de los juegos motores en la naturaleza en la comunidad socioambiental local. Concientización del jugar como práctica lúdica. Involucramiento en los juegos acuáticos en diferentes roles de forma asertiva. Identificación y apropiación de las propuestas en la naturaleza.

Deporte. CE1, CE2, CE4	Incorporación de diferentes desplazamientos y manipulaciones de elementos en juegos de iniciación deportiva. Experimentación de juegos motores que desarrollen la multilateralidad como base de la orientación espacial en relación con el otro. Comprensión de las reglas mínimas para realizar deporte. Incorporación de las técnicas básicas del deporte a aprender individual o colectivo. Incorporación del valor del deporte para sí y para vivir en sociedad. Experimentación de diferentes movimientos que generen propulsión en el medio acuático.	Apropiación de diferentes desplazamientos, manipulaciones con énfasis en lanzar y recibir de diferentes formas. Involucramiento en juegos motores que requieran el dominio de la multilateralidad y del espacio con oposición de pares. Incorporación de reglas básicas del deporte a aprender. Ejecución de las técnicas básicas para poder jugar el deporte. Expresión argumentativa válida del deporte: • como patrimonio cultural. • en relación al logro los objetivos en el deporte Incorporación de diferentes movimientos de cúbito ventral y dorsal que generen propulsión en el medio acuático.

Gimnasia. CE1, CE2, CE3, CE4	Descubrimiento y experimentación de: • rol al frente en situaciones facilitadas. • equilibrio estático dinámico y baja altura. • trepas y suspensión. • posiciones invertidas con apoyos variados. Incorporación de la noción de alineación postural. Coordinación de saltos uni- y bipodales en altura. Incorporación de técnicas básicas de manipulación de diferentes elementos. Identificación de su alineación postural e incorporación del equilibrio dinámico en baja altura, trepas y suspensión y coordinación de saltos uni- y bipodales en altura. Realización de posiciones invertidas con distintos apoyos y rol al frente en forma facilitada. Manipulación de diferentes elementos con diferentes desplazamientos variando el sentidos y alturas en el espacio.	Realización de: • rol adelante • equilibrio en diferentes alturas. • Trepas, suspensión y balanceo. • posiciones invertidas con apoyos variados. Realización de una correcta alineación postural. Coordinación de saltos uni- y bipodales combinados con desplazamientos. Combinación de técnicas de manipulación con diferentes alturas y apoyos. Realización de posiciones invertidas, rol al frente, trepas, suspensión y balanceo y equilibrio en diferentes alturas. Coordinación de saltos uni- y bipodales en altura y con desplazamientos. Realización de encadenamientos de diferentes manipulaciones con desplazamientos.
Prácticas expresivas. CE1, CE2, CE3	Esencial Expresión corporal: Representación corporal de emociones y sentimientos guiados por el docente. Identificación de posibilidades del ritmo corporal en movimiento y ausencia de movimientos (pausa). Análisis del movimiento, conocimiento postural y respiratorio en los movimientos. Iniciación a la técnica de ejecución de la danza en relación con el contexto: tradicionales, folclore, inmigrantes.	Esencial Expresión corporal: Comunicación corporal de las emociones y sentimientos. Comprensión de las posibilidades del ritmo corporal en movimiento, ausencia de movimiento (pausa), intensidad y duración. Incorporación de la conciencia postural en relación con el grado de tensión muscular. Interpretación de una danza tradicional, folclore, inmigrantes.

Criterios de logro para la evaluación del grado

Competencias específicas	1.º	2.º
Conciencia Corporal. CE1, CE2	Identifica y sitúa su propio cuerpo en relación con las nociones topológicas (arriba - abajo, grande - chico, atrás - adelante, derecha - izquierda). Ubica su cuerpo y los objetos en un espacio común a la diferenciación del espacio propio, espacio próximo y espacio lejano. Coordina nociones topológicas y de temporalidad en actividades motoras.	Percibe su propio cuerpo en relación con las diferentes variantes: tiempo, espacio, ritmo, trayectoria, velocidad, tipos de desplazamiento. Ubica su cuerpo y los objetos en un espacio común, incluyendo la lateralidad y la temporalidad en sus diferentes variantes. Coordina nociones topológicas y de temporalidad en actividades motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. Concientiza y coordina las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. Expresa emociones y sentimientos a través de su cuerpo. en el medio terrestre y acuático para obtener información y comprender el entorno.
Juego y recreación CE1, CE2, CE3	Descubre y realiza juegos motores con reglas variadas, con consignas simples y complejas. en contextos reales. Incorpora juegos motores cooperativos con mediación. Se acerca a los juegos motores tradicionales. Realiza juegos motores en la naturaleza y ubica el espacio del medio inmediato. Interioriza el jugar como acción.	Realiza distintos juegos motores e identifica sus reglas e intenciones. Identifica los juegos motores cooperativos y se posiciona en diferentes roles y contextos reales. Se apropia de los juegos tradicionales como acervo cultural. Amplía los juegos motores en la naturaleza en la comunidad socio ambiental local. Concientiza el jugar como práctica lúdica. Se involucra en los juegos acuáticos en diferentes roles de forma asertiva. Identifica y se apropia de las propuestas en la naturaleza.

Deporte CE1, CE2, CE4	Incorpora diferentes desplazamientos y manipulaciones de elementos en juegos. Experimenta juegos motores que desarrollen la multilateralidad como base de la orientación espacial en relación con el otro. Comprende las reglas para realizar el deporte a aprender. Incorpora las técnicas básicas del deporte para aprender individual o colectivo. Incorpora el valor del deporte para sí y para vivir en sociedad. Experimenta diferentes movimientos que generen propulsión en el medio acuático.	Se apropia de diferentes desplazamientos y manipulaciones con énfasis en lanzar y recibir. Se involucra en juegos motores que requieran el dominio de la multilateralidad y del espacio con oposición de pares. Incorpora las reglas del deporte a aprender. Reconoce y ejecuta las técnicas básicas para poder jugar el deporte. Reconoce y expresa argumentos válidos del deporte como patrimonio cultural. Argumentación válida del deporte: como patrimonio cultural. en relación al logro los objetivos en el deporte. Incorpora de diferentes movimientos de cúbito ventral y dorsal que generen propulsión en el medio acuático.
Gimnasia CE1, CE2, CE3, CE4	Descubre y experimenta: • rol al frente en situaciones facilitadas. • equilibrio dinámico y baja altura. • trepas y suspensión. • equilibrio estático dinámico y baja altura. Incorpora la noción de alineación postural. Coordina saltos uni- y bipodales en altura. Incorpora técnicas básicas de manipulación de diferentes elementos. Identifica su alineación postural e incorporación del equilibrio dinámico en baja altura, trepas y suspensión y coordinación de saltos uni- y bipodales en altura. Realiza posiciones invertidas con distintos apoyos y rol al frente en forma facilitada. Manipula diferentes elementos con diferentes desplazamientos variando el sentidos y alturas en el espacio.	Realiza: • rol adelante. • equilibrio en diferentes alturas. • trepas, suspensión y balanceo. • posiciones invertidas con apoyos variados. • Realiza una correcta alineación postural. Coordina saltos uni- y bipodales combinados con desplazamientos. Combina técnicas de manipulación con diferentes alturas y apoyos. Realiza posiciones invertidas, rol al frente, trepas, suspensión y balanceo y equilibrio en diferentes alturas. Coordina saltos uni- y bipodales en altura y con desplazamientos. Realiza encadenamientos de diferentes manipulaciones con desplazamientos.

Prácticas expresivas CE1, CE2, CE3	Expresión corporal: Representa con el cuerpo emociones y sentimientos guiados por el docente. Identifica posibilidades del ritmo corporal en movimiento y ausencia de movimientos (pausa). Analiza el movimiento, conocimiento postural y respiratorio en los movimientos. Inicia la técnica de ejecución de la danza en relación con el contexto: tradicionales, folclore, inmigrantes.	Expresión corporal: identifica y comunica corporalmente emociones y sentimientos. Reconoce las posibilidades del ritmo corporal en movimiento, ausencia de movimiento (pausa), intensidad y duración. Interpreta danzas tradicionales, folclore, inmigrantes.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Aisenstein, A (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Bracht, V. y Caparroz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física Brasileña. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- EUROsociAL - ANEP - Grupo Social ONCE. (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*.
- Gómez, R. y Minkévich, Ó. (2009). El campo de problemas de la Educación física: intento de demarcación disciplinar. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Sarni, M., Corbo, J. y Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 8*(2).
- Sérgio, M. (1989). *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* Papirus.



Anexos

Anexo 1. Relación entre competencias generales, específicas y contenidos desde el campo de Educación Física en clave ANEP

Contenido	Competencia específica	Aportes desde la Educación Física a las competencias generales del mcn
Conciencia Corporal	**COMPETENCIA MOTRIZ:** Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz P, 1995), en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz. **COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO:** Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.	**Comunicación:** Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás. **Pensamiento creativo:** Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos. **Pensamiento crítico:** Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas. **Metacognitiva:** Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales. **Intrapersonal:** Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida. **Iniciativa y orientación a la acción:** Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas. **Relación con los otros:** Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.

Juego y recreación	**COMPETENCIA MOTRIZ:** Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz P., 1995), en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz. **COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO:** Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno. Competencia motriz expresiva; Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.	**Comunicación:** Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás. **Pensamiento creativo:** Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos. **Pensamiento crítico:** Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas. **Metacognitiva:** Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales. **Intrapersonal:** Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida. **Iniciativa y orientación a la acción:** Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas. **Relación con los otros:** Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.

Deporte	**COMPETENCIA MOTRIZ:** Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz P, 1995), en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz. **COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO:** Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno. **COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA:** Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas. **COMPETENCIA CUERPO y PENSAMIENTO CIENTÍFICO:** Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas.	**Comunicación:** Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás. **Pensamiento creativo:** Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos. **Pensamiento crítico:** Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas. **Pensamiento científico:** Explora, indaga, identifica situaciones de su entorno que se puedan formular como problemas científicos y/o técnicos en el ámbito de la Educación Física en el espacio educativo. **Metacognitiva:** Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales. **Intrapersonal:** Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida. **Iniciativa y orientación a la acción:** Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas. **Relación con los otros:** Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes. **Ciudadanía local, global y digital:** Expresa intereses y demandas con sus pares desde su realidad, comprendiendo diferentes entornos. Incorpora y valora críticamente la información y utilización de la tecnología aplicada a la Educación Física.



Gimnasia	**COMPETENCIA MOTRIZ:** Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz. **COMPETENCIA CORPOREIDAD y ENTORNO:** Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas - motrices, capacidades físicas y coordinativas, aplicando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno. **COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA** Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas. **COMPETENCIA CUERPO y PENSAMIENTO CIENTÍFICO:** Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas	**Comunicación:** Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás. **Pensamiento creativo:** Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos. **Pensamiento crítico:** Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas. **Pensamiento científico:** Explora, indaga, identifica situaciones de su entorno que se puedan formular como problemas científicos y/o técnicos en el ámbito de la Educación Física en el espacio educativo. **Metacognitiva:** Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales. **Intrapersonal:** Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida. **Iniciativa y orientación a la acción:** Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas. **Relación con los otros:** Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes. **Ciudadanía local, global y digital:** Expresa intereses y demandas con sus pares desde su realidad, comprendiendo diferentes entornos. Incorpora y valora críticamente la información y utilización de la tecnología aplicada a la Educación Física.

Prácticas expresivas	**COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA:** Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas. **COMPETENCIA MOTRIZ:** Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz. **COMPETENCIA CORPOREIDAD y ENTORNO:** Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas - motrices, capacidades físicas y coordinativas, aplicando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.	**Comunicación:** Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás. **Pensamiento creativo:** Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos. **Pensamiento crítico:** Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas. **Metacognitiva:** Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales. **Intrapersonal:** Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida. **Iniciativa y orientación a la acción:** Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas. **Relación con los otros:** Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.

Anexo 2. Orientaciones metodológicas

Metodología estrategia	Concepto	¿Cómo se realiza?	Competencia que permite desarrollar
Aprendizaje basado en proyectos.	Plantea la inmersión del estudiante en una situación o problemática real, la cual requiere solución y comprobación desde diversas áreas de conocimiento. Surge del interés de los alumnos.	a) Presentar la situación o el problema. A partir de las inquietudes de los estudiantes y suelen ser interesantes también los propuestos por el docente. b) Describir el propósito del proyecto. c) Comunicar los criterios de desempeño esperados por los estudiantes. d) Establecer reglas e instrucciones para desarrollar el proyecto. e) Plantear las características del método científico para su ejecución. f) Ejecutar el proyecto: Análisis del problema y búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias. g) Solucionar el pr oblema o la situación. h) Propuesta de trabajo: Se realiza la presentación de la propuesta bajo los criterios especificados previamente. i) Informe: Elaboración de un informe de los pasos seguidos en el proyecto y conclusiones.	Posibilita el trabajo con los diversos aspectos de las competencias en sus tres dimensiones de saber y articulando la teoría con la práctica. • Favorecer prácticas innovadoras. • Solucionar problemas. • Transferencia de conocimientos, habilidades y capacidades a diversas áreas de conocimiento. • Incorporar el método científico. • Favorecer la metacognición. • El aprendizaje cooperativo. • Administración del tiempo y los recursos. • El liderazgo positivo. • Responsabilidad y compromiso personal. • Desarrollar la autonomía. • Permitir una comprensión de los problemas sociales y sus múltiples causas. • Permitir un acercamiento a la realidad de la comunidad, el país y el mundo. • Aprendizaje de gestión de un proyecto. • Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.



Aprendizaje basado en problemas	Se investiga, interpreta y argumenta y, además, se propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario. El alumno desempeña un papel activo mientras el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema, facilitan la conexión entre la teoría y la práctica.	Trabajo previo a la sesión con los estudiantes: a) Formar equipos de trabajo de entre tres y siete alumnos en caso de que el problema así lo requiera. b) Se asignan roles a los miembros del equipo. c) Elaborar reglas de trabajo con los estudiantes. d) Analizar el contexto junto con los estudiantes. Se puede partir de un texto o un caso. e) Los alumnos identificarán el problema. f) Establecerán hipótesis. g) Establecerán alternativas. h) Seleccionarán la mejor alternativa. i) Durante el proceso, el docente supervisará y asesorará el trabajo de los estudiantes.	• Permite analizar con profundidad un problema. • Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. • Favorecer la generación de hipótesis, someterlas a prueba y valorar los resultados. • Permite vincular el mundo académico. • Favorecer el aprendizaje cooperativo. • Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
Estudios de caso	Describe un suceso real o simulado complejo que permite incorporar conocimientos y habilidades para resolver un problema. Es una estrategia propicia para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto y una situación dados.	Cinco fases para una correcta aplicación del estudio de caso (Flechsig y Schiefelbein, 2003): 1. Fase de preparación del caso. 2. Fase de recepción o de análisis del caso por parte de los alumnos. 3. Fase de interacción con el grupo de trabajo de manera individual o en pequeños grupos 4. Fase de evaluación, Se presentan los resultados obtenidos, se discute acerca de la solución y se llega a una conclusión. 5. Fase de confrontación con la resolución tomada en una situación real.	• Desarrollar habilidades del pensamiento crítico. • Desarrollar una competencia comunicativa donde predomine el saber argumentar y contrastar. • Promover el aprendizaje colaborativo y la escucha respetuosa. • Solucionar problemas e integrar conocimientos de diversas áreas.

Aprendizaje *in situ*	Promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar la competencia.	a) Seleccionar el entorno. b) Preparar a los alumnos para enfrentarse al entorno. c) Supervisar el desempeño y la adaptación al entorno por parte del estudiante. d) Seguimiento a las actividades exgidas al alumno en el entorno acorde con unas competencias determinadas.	• Permite formar competencias en los mismos entornos en los cuales se aplican, analizando con profundidad un problema. • Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. • Favorecer la generación de hipótesis, someterlas a prueba y valorar los resultados. • Permite vincular el mundo académico con el mundo real. • Favorecer el aprendizaje cooperativo. • Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
Aprendizaje colaborativo	Es aprender mediante equipo estructurados y con roles bien definidos orientados a resolver una tarea específica a través de la colaboración. Esto permite la construcción recíproca del aprendizaje.	a) Identificar una meta. b) Integrar los equipos. c) Definir roles. d) Realizar actividades. e) Buscar la complementariedad. f) Realizar una sesión plenaria para compartir los resultados alcanzados, así como la experiencia de trabajar en equipo.	• Análisis profundo de un problema en su contexto. • Desarrollar habilidades sociales. • Permitir que los alumnos conozcan sus habilidades y aspectos a mejorar en el trabajo en equipo. • Identificar los líderes del grupo.

Elaborado con base en Pimienta (2012)

Anexo 3. Red conceptual de contenidos de Educación Física

- **CONCIENCIA CORPORAL**
  - INDIVIDUAL
  - COLECTIVA
  - ESQUEMAS CORPORALES
  - EXPRESIONES MOTORAS QUE GENERAN
  - COSNTRUCCIÓN DE LA CORPORALIDAD
  - DIFERENTES FORMAS DE RESOLVER LAS PRÁCTICAS
  - PERCEPCIÓN DEL PROPIO CUERPO
  - POSIBILIDADES DE MOVIMIENTOS

- **JUEGO Y RECREACIÓN**
  - DIFERENCIAS
  - ROLES Y SELECCIÓN DE FUNCIONES ESPECÍFICAS
  - JUGAR Y PARTICIPAR MANERAS DIFERENTES DE INTERVENIR
  - IDENTIDAD CULTURAL FORMAS DE JUGAR
  - JUEGOS CON OTROS: CONSTRUCCIÓN Y ACUERDOS DE REGLAS Y SEGURIDAD
  - ESTRATEGIAS DE JUEGOS
  - DIFERENTES FORMAS DE AGRUPAR LOS JUEGOS

- **DEPORTE**
  - TÉCNICA
  - TÁCTICA
  - ESTRATEGIA
  - REGLAMENTO
  - DEMANDAS MOTORAS AUTOCUIDADO Y CUIDADO DEL OTRO
  - PARTE DE LA CULTURA CORPORAL Y DEL MOVIMIENTO

- **PRÁCTICAS EXPRESIVAS**
  - POSIBILIDADES EXPRESIVAS COMUNICATIVAS DE LA CORPORALIDAD
  - MODOS DE PARTICIPACIÓN EN RELACIÓN A LAS EMOCIONES
  - CONSTRUCCIÓN MOTRIZ EXPRESIVA COMUNICATIVA - INDIVIDUALES Y GRUPALES
  - DISPOSICIÓN DE AYUDA CUIDADO DE SÍ Y DE LOS OTROS

- **GIMNASIA**
  - EJECUCIÓN ARMÓNICA DE UN MOVIMIENTO
  - SECUENCIAS DE MOVIMIENTOS INDIVIDUALES Y GRUPALES, SALTO - GUIÓN - GIRO - DESPLAZAMIENTO
  - DESTREZAS Y ACROBACIAS COMO RECURSO DE MOVIMIENTO
  - CAPACIDADES MOTORAS DESTREZAS-ACROBACIAS
  - POSIBILIDADES CREATIVAS
  - **AYUDAS**

Referencias bibliográficas del espacio

Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Marco Curricular Nacional*. ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Progresiones de aprendizaje: Transformación curricular integral*.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2017). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.

Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo xxi: el sentido de los aprendizajes escolares En A. Marchesi, C. Tedesco y C. Coll. (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.* OEI serie Metas educativas 2021.

Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía, 318*, 5054.

Díaz Barriga, A.(2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(5), 324.

González, F. y Bracht, V. (2012). *Metodología do ensino dos esportes coletivos*. UFES.

González, F. y Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.* Edelbra.

González, F., Darido, S. y Bássoli, A. (2014). *Práticas corporais e a organização do conhecimento*. Maringa.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens.* Alianza - Emecé.

Instituto Tecnológico de Sonora. (2007). *Coordinación de Desarrollo Académico Área de Innovación Curricular.* Elaborado por R. L. Rodríguez Cruz y revisado por M. M. García Bojórquez.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 1632). Paidós.

Moreno, I. (2006). *Recreación: proyectos, programas, actividades.* Lumen.

Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar*. Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes.* Pearson Educación.

Ramírez, J. y Santander, U. (2003). *Instrumentos de Evaluación a través de competencias*. Chile.

Ruiz Pérez. (1995). *La competencia motriz.* Gymnos.

Sales, M. T., Sarni, M. y Rodríguez-Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Trecho.

Santos Guerra. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educacionales,5*(1).

Soares, C. L. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. Rozengardt (coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física* (pp. 223242). Miño y Dávila.

Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación.* [Texto adaptado del artículo de Jacques Tardif, Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre, *Pédagogie collégiale, 16*(3), 2003, 3645. Trad. O. Corvalán. Revisión técnica A. Bolívar. UNAM].

Tobón, Rial, Carretero y García. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica* (16), 1428.

Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171 -196).

Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación: un desafío pedagógico.* PW.

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio Técnico-Tecnológico

Fundamentación

Es necesario enmarcar este espacio en la sociedad del siglo xxi, signada por profundos cambios que pueden sintetizarse en la idea de revolución digital (Baricco, 2019; Salvat y Serrano, 2011). Las tecnologías forman parte del diario vivir de las personas y se deben abordar con sentido crítico, ya que no son neutras y tampoco son un fin en sí mismas; tienen implicancias éticas, políticas y filosóficas (Magnani, 2022). En consecuencia, es necesario desarrollar competencias, conocimientos y habilidades, a fin de alcanzar mayores niveles de usos democráticos de las tecnologías para lograr una sociedad más justa.

Históricamente, la escuela ha tenido la misión de transmitir la cultura validada por la sociedad a las nuevas generaciones (Dussel, 2010) y el cambio de época condiciona aquello que consideramos válido para enseñar. Así es que Pérez Gómez (2012) plantea que

> la misión de la escuela es ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información. (p. 98)

En esta línea de pensamiento, el espacio técnico-tecnológico propone competencias generales y específicas que implican saber hacer con el saber, desde un proceso educativo que impulse estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de competencias cognitivas altas, a saber: razonamiento, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas.

La contextualización y la búsqueda de sentido de las tecnologías en la educación es imprescindible para considerar su integración como estrategia pedagógica más que tecnológica. Ello implica posicionarse desde un punto de vista crítico, ético y creativo al considerar específicamente cómo, desde las edades más tempranas, se hace un uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana.

Generar la capacidad de pensar, analizar y crear con tecnologías posibilita a las personas estar más preparadas para enfrentar un sinfín de situaciones presentes y futuras que son propias de la cultura digital. Mediante la educación podemos tender a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Los estudiantes deben entender cómo funciona la tecnología, apropiarse de los saberes de las ciencias de la computación, entender cómo sus áreas inciden en el mundo y por qué el lenguaje informático es un elemento fundamental en la sociedad actual (Levis, 2007). Esto contribuye al desarrollo de competencias necesarias para el progreso de las personas y de la sociedad (Seehorn et al., 2011), y permite que sean personas críticas, que logren desempeñarse en el mundo actual y que potencialmente puedan ser creadores de tecnología, no solo usuarios.

La educación debe contribuir en el desarrollo de competencias y conocimiento de disciplinas científicas y tecnológicas, entre otras (Ley 18437, Uruguay, 2008), dar respuesta a los retos de la educación del siglo xxi, integrando a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, con mismo

énfasis que las humanidades, a la educación en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM), con un enfoque interdisciplinario que se aplica a situaciones de la vida real y que incluye la ciudadanía digital (ANEP, 2020).

Para dar respuesta a los retos y contribuir con los estudiantes en el logro de las competencias básicas del siglo XXI, resulta necesario fomentar el desarrollo de habilidades relacionadas con el Pensamiento computacional y formar en áreas como algoritmia, inteligencia artificial, base de datos, programación, robótica, mecatrónica (Bocconi et al., 2017; Cobo, 2016), las que potencian el desarrollo de habilidades que toda persona debe tener, como son la creatividad, las habilidades lingüísticas, el cálculo y resolución de problemas, el pensamiento lógico, el análisis y la descomposición de problemas en componentes más pequeños, la capacidad de abstracción, el pensamiento complejo, el uso de algoritmos y automatización (Bocconi et al., 2017; Wing, 2011). Lo que además favorece la transversalidad del conocimiento, que es clave para aplicar proyectos en el aula y beneficiarse del aprendizaje en torno a cualquier otro tema, sin atarse a una sola tecnología y pudiendo impactar en cualquier ámbito de la educación y de la realidad.

Tomando como referencia el Marco Curricular Nacional (MCN) 2022, señalamos que «vivimos en un mundo modelado por la tecnología» (Gay y Ferreras, 1997, p. 79). La palabra *tecnología* es un concepto amplio que involucra un conjunto de conocimientos, técnicas y procesos que sirven para el diseño y para la elaboración de diferentes objetos de utilidad para satisfacer necesidades.

Por su parte, según el concepto elaborado en el simposio internacional realizado por la Unesco en París en 1985,

> *tecnología* es el saber hacer y el proceso creativo que permite utilizar herramientas, recursos y sistemas para resolver problemas con el fin de aumentar el control sobre el medio ambiente natural y el constituido por el hombre y modificar la condición humana. (Unesco, 1985)

Dada la importancia que ha tomado la tecnología en todos los ámbitos de la vida, tiene relevancia introducirla en diversos aspectos del contexto escolar en forma gradual, desde la educación inicial hasta el fin de la educación media superior, y en relación transversal con y entre las disciplinas.

Este espacio curricular hace énfasis en lo expresado en el MCN, con relación a que

> el sistema educativo debe tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y favorecer la incorporación de la educación tecnológica no solo desde la perspectiva de su uso para la vida diaria, sino desde una perspectiva social comprometida y aspirando a una ciudadanía digital responsable, coherente con los objetivos de la ciudadanía local y global (ANEP - Codicen, 2022, p. 55).

Competencias específicas (CE) del espaci o y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Aborda con autonomía problemas concretos y elabora proyectos tecnológicos o computacionales con diferentes niveles de complejidad, a la vez que construyen espacios de trabajo colaborativo y aplica diferentes estrategias metodológicas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros.

CE2. Reconoce, construye y aplica de manera creativa diferentes soluciones para abordar distintas situaciones, registra el proceso y comunica los resultados de manera efectiva. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros.

CE3. Utiliza diferentes tipos de herramientas tecnológicas (digitales y manuales) y recursos de las ciencias de la computación de manera adecuada y responsable para el diseño y la construcción de soluciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Identifica y reconoce la funcionalidad de las nuevas tecnologías, lo que le permite entender el mundo que lo rodea y abordar problemas computacionales o técnicos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Reflexiona sobre el vínculo de las tecnologías con la sociedad y el ambiente para construir una actitud crítica y ética. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE6. Reconoce los aspectos del entorno que se pueden modelar o sistematizar mediante algoritmos y crea soluciones utilizando la lógica computacional y la tecnología. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con los otros.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio

- Tecnología, sociedad, ambiente y producción (CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6).
- Alfabetización digital, tecnología educativa y ciudadanía digital (CE2, CE4, CE5).
- Algoritmia, pensamiento computacional, programación, robótica y problemas computacionales (CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6).
- Organización, procesamiento y gestión de información (CE1, CE2, CE3, CE6).
- Objetos tecnológicos, arquitectura de dispositivos, redes e Internet. (CE2, CE3, CE4, CE5).

Orientaciones metodológicas del espacio

En función de las competencias y logros a alcanzar, cada docente elegirá cómo, cuándo y qué contenidos abordar. En la toma de decisiones, considerando que estamos en un mundo en constante transformación, en el que la tecnología básica, los productos y los métodos de producción están supeditados a un cambio permanente, los docentes tienen libertad para incorporar al programa nuevos contenidos o nuevas tecnologías emergentes que sean de interés para los estudiantes.

Acorde al Marco Curricular Nacional 2022, diseñar situaciones de aprendizaje pertinentes requiere un enfoque interdisciplinar en constante proceso de construcción y reconstrucción, en el marco de metodologías activas que permitan desplegar diversos escenarios de aprendizaje, donde el conocimiento se presente distribuido, al alcance de todos, y donde se ofrezcan oportunidades para interactuar con otros y responder a los desafíos que se presentan en forma creativa y colaborativa.

De este modo, los estudiantes pueden comprender cómo se construyen y funcionan las tecnologías y los entornos digitales, al mismo tiempo que aprenden a intervenir, modificar y crear, mediante su uso significativo, crítico y creativo.

Se visualiza, por tanto, la necesidad de implementar metodologías activas de aprendizaje y enseñanza que, si bien no son un aporte pedagógico reciente, sino que tiene sus orígenes a finales del siglo XIX con el movimiento de la Escuela Nueva (siendo algunos de sus referentes Dewey, Pestalozzi, Rousseau, Tolstoi), hoy esta construcción pedagógica se resignifica por las potencialidades que aporta la tecnología en la actualidad.

En este sentido, el docente a través del proceso de enseñanza diseña situaciones de aprendizaje pertinentes, orienta, monitorea, brinda apoyos, favorece intercambios, promueve la creación de redes conceptuales y procesos de metacognición, autonomía y autorregulación del aprendizaje, gestiona tiempos, espacios y agrupamientos, ayuda a identificar y desarrollar potencialidades, a fin de que los estudiantes sean capaces de construir ideas, esquemas, modelos, mapas mentales con los que puedan interpretar e intervenir la realidad, ocupar un papel central en la construcción de sus propios aprendizajes, indagando, proponiendo y ensayando soluciones, siendo capaces de creer en sí mismos y en sus posibilidades.

Se requiere tener en cuenta la integralidad e interdisciplinariedad del conocimiento, es decir, la capacidad de mirar un mismo saber desde diversos enfoques mediante la convergencia de múltiples alfabetizaciones; a través del diseño y la planificación de situaciones didácticas que restablezcan las lógicas del saber, favorezcan la creación de conexiones entre los conocimientos y permitan establecer redes de pensamiento.

Estos procesos tienden a potenciar el desarrollo de las capacidades de comprender, crear, producir, conocer, ser y hacer con otros; incorporando además los principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizajes), a fin de garantizar la igualdad de posibilidades y oportunidades a través de propiciar múltiples formas de participación, implicación y representación, de modo tal que sean atendidas la centralidad en los estudiantes y los diversos estilos de aprendizaje presentes en las aulas.

Existe un conjunto de metodologías activas que contribuyen al desarrollo de competencias, tales como:

Gamificación: se basa en el uso de dinámicas o mecánicas de juego en el proceso educativo, teniendo en cuenta el componente lúdico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para promover la motivación, el compromiso, la simbolización y la construcción del conocimiento.

Aprendizaje basado en el juego (ABJ): implica el uso de juegos como medio para apoyar el aprendizaje, la asimilación o la evaluación sugeridas.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP): facilita al docente plantear las propuestas desde la interdisciplinariedad. La característica principal del ABP es la contextualización en función de los avances sociales y tecnológicos propios de la realidad del estudiante. Los proyectos responden a problemáticas de la vida real.

El aprendizaje basado en problemas: propone abordar problemáticas reales desde la centralidad en el estudiante, para que este sea capaz de identificar, analizar, diseñar, planificar, construir y evaluar para resolver problemas.

Aula invertida y aprendizaje en ambientes mixtos: a través de propuestas que se combinan y complementan con el aula presencial, de carácter complejo y divergente, abiertas y flexibles, capaces de provocar conflictos cognitivos y desafíos éticos en un ambiente de aprendizaje no exclusivamente físico, que requieren implicación de las familias en los primeros tramos y se orientan a una creciente autonomía en los subsiguientes.

Metodología STEAHM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte, humanidades y matemática): basada en actividades que promuevan procesos de experimentación colaborativa, autonomía, confianza para la toma de decisiones, indagación, resolución y creación, potenciados por medio de la educación artística como mediadora de los procesos de construcción de aprendizajes, impulsando el desarrollo de la curiosidad, así como del pensamiento crítico y creativo. Este marco metodológico permite promover colaboración, interés, curiosidad, creatividad e imaginación entrelazando tecnología, artes, humanidades y ciencias.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

El proceso de evaluación es necesario que acontezca de forma continua, permanente y contextualizada, en función de las trayectorias educativas que los estudiantes van construyendo. Brinda información relevante de forma continua y permanente para orientar tanto los procesos de aprendizaje como las propias prácticas de enseñanza.

Toda información y reflexión obtenida a partir del trabajo de los estudiantes permitirá fortalecer las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las diferentes capacidades que se busca promover en esta área.

En este espacio técnico-tecnológico que se propone abordar la educación digital y tecnológica en conjunto, en el marco de la enseñanza y del aprendizaje de manera transversal y articulada

con las diversas áreas que conforman la estructura curricular (abordaje interdisciplinar), el proceso de evaluación no deberá realizarse de manera descontextualizada, sino en relación con los diferentes contenidos y propuestas de las áreas involucradas y considerando la articulación propuesta.

Ruiz (2007) propone que el enfoque en competencias debe organizar la enseñanza de tal forma que los estudiantes desarrollen sus capacidades para la resolución de problemas reales, lo cual lleva a desarrollar estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes y el nivel alcanzado por ellos.

La evaluación por competencias requiere que el docente determine el nivel de desempeño del estudiante, pero teniendo en cuenta que las competencias no son observables por sí mismas, por lo que es necesario inferirlas a través de evidencias indirectas.

La evaluación forma parte de la planificación y permite obtener información del desarrollo o cumplimiento del aprendizaje planeado, para luego ajustar el curso con el fin de lograr los mayores y mejores aprendizajes posibles.

En este sentido, algunos instrumentos a ser consideradas para el proceso de evaluación son:

- Construir de manera progresiva registros como informes o memorias técnicas, carpetas o libros de trabajo, bitácoras y portafolios digitales.
- Elaborar registros multimedia a partir de las instancias de reflexión grupal.
- Reelaborar evaluaciones por medio de herramientas colaborativas.
- Instrumentar diseños de organización cognitiva que orienten a los estudiantes a visibilizar su proceso de aprendizaje, como formulación de preguntas abiertas, organización visual de contenidos, recuperación de los conocimientos previos, constatación de la veracidad de sus ideas, establecimiento de conexiones entre el conocimiento anterior y el nuevo; de esta manera la evaluación constituye una etapa esencial del proceso de aprendizaje, ya que ofrece retroalimentación continua tanto al estudiante como al docente.
- Diseñar, utilizar y compartir rúbricas de evaluación de los aprendizajes, que guíen y orienten la evaluación. La rúbrica es un instrumento que permite evaluar prácticamente cualquier tarea y que se puede aplicar en todos los niveles educativos (Alsina, 2013). Es particularmente potente cuando se trata de evaluar las tareas que se van a realizar en la vida real porque permite conocer el grado de desempeño que ha logrado el estudiante en esa tarea en particular. Para Alsina, es el instrumento idóneo para evaluar las competencias porque permite separar tareas complejas en tareas más simples, distribuidas de forma gradual y operativa, lo que promueve procesos de evaluación formativa, diversa y flexible que permite diversas formas de representación y comunicación del conocimiento (principios de diseño universal de aprendizaje).

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Ingtegrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del alumnado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Es necesario enmarcar este espacio en la sociedad del siglo xxi, signada por profundos cambios que pueden sintetizarse en la idea de revolución digital (Baricco, 2019; Salvat y Serrano, 2011). Las tecnologías forman parte del diario vivir de las personas y se deben abordar con sentido crítico, ya que no son neutras y tampoco son un fin en sí mismas; tienen implicancias éticas, políticas y filosóficas (Magnani, 2022). En consecuencia, es necesario desarrollar competencias, conocimientos y habilidades, a fin de alcanzar mayores niveles de usos democráticos de las tecnologías para lograr una sociedad más justa.

El marco social actual plantea diversos retos a la educación, como saber interpretar, seleccionar y evaluar la información que está disponible en la red, así como ser productores de recursos digitales desde un marco de educación abierta. Esta puede canalizarse mediante el trabajo con competencias orientadas a garantizar procesos de educación de calidad, cuya centralidad sea la construcción de saberes y el despliegue de capacidades fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Históricamente, la escuela ha tenido la misión de transmitir la cultura validada por la sociedad a las nuevas generaciones (Dussel, 2010) y el cambio de época condiciona aquello que consideramos válido para enseñar. Así es que Pérez Gómez (2012) plantea que

> la misión de la escuela es ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información. (p. 98)

En esta línea de pensamiento, el espacio técnico-tecnológico propone competencias generales y específicas que implican saber hacer con el saber, desde un proceso educativo que impulse estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de competencias cognitivas altas, a saber: razonamiento, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas.

La contextualización y la búsqueda de sentido de las tecnologías en la educación es imprescindible para considerar su integración como estrategia pedagógica más que tecnológica. Ello implica posicionarse desde un punto de vista crítico, ético y creativo al considerar específicamente cómo, desde las edades más tempranas, se hace un uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. Desde el campo educativo, nos invita a pensar nuevas formas de planificar el acto educativo (Maggio, 2012), considerando los contenidos, las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje a la luz de las innovaciones pedagógicas y didácticas que afloran de estudios recientes en el campo de la tecnología educativa.

No se trata solo de que sean usuarios pasivos de las tecnologías, sino de que sean capaces de entrar en diálogo con ellas, de interactuar y de redefinirlas a partir de la utilización de lenguajes digitales, incluidos los lenguajes de programación, para lograr usos cada vez más conscientes y críticos. Generar la capacidad de pensar, analizar y crear con tecnologías posibilita que las personas estén más preparadas para enfrentar los riesgos que conlleva el uso de internet y de las redes sociales, identificar el fenómeno de burbujas propio de estos entornos, la consciencia de la huella digital y su impacto, el uso de datos que hacen las empresas, entre muchas otras situaciones presentes y futuras que son propias de la cultura digital. Mediante la educación podemos tender a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Resulta indispensable que los docentes conozcan y puedan apropiarse de distintas tecnologías y sus usos para otorgarles sentido, y para el diseño de prácticas pedagógicas que impacten en los procesos de aprendizaje, pues en la actualidad se encuentran presentes en nuestras acciones y decisiones en la vida cotidiana, ya sea en la forma de comunicarnos, en la evolución de las compras y ventas *on line*, en los robots que facilitan las tareas del hogar, en las aplicaciones que tienen que ver con el cuidado de la salud, en la forma en que gestionamos el dinero, entre otras.

Este espacio, donde convergen la educación tecnológica, tecnología educativa, las ciencias de la computación y la tecnología aplicada, se enmarca en un proceso de transversalidad y articulación con todos los espacios curriculares. Este abordaje pretende potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas, así como el desarrollo de competencias digitales necesarias para avanzar hacia una ciudadanía integral, que potencia la integración de tecnologías con sentido crítico, creativo, seguro y responsable. En lo que refiere a la implementación, se pondrá énfasis en los criterios de progresividad, transversalidad y complementariedad de aprendizajes.

Diseñar, planificar, implementar y evaluar en todos los ciclos y tramos supone que en las propuestas pedagógicas las tecnologías disponibles sean recursos significativos y contextualizados, que habiliten nuevas formas de enseñar y aprender.

El diseño de propuestas mediadas por tecnologías implica considerar:

- la identificación de competencias digitales para desarrollar;
- la articulación con diversas áreas;
- la conectividad en las instituciones, lo que posibilita la interconexión, el trabajo en redes, y propicia la ampliación de instancias de aprendizaje;
- la inclusión de diferentes actores especializados para acompañar los procesos y su evolución para capitalizar las potencialidades de la tecnología educativa en la contextualización y diseño de propuestas pedagógicas;
- las propuestas de enseñanza enriquecidas que involucren múltiples interlocutores;
- nuevas formas de interactuar y crear con tecnologías en las aulas;
- nuevas formas de comunicación, interacción y creación (familia-institución, comunidad-institución).

- la propuesta en pensamiento computacional, programación y robótica, ciudadanía digital, múltiples alfabetizaciones, donde los estudiantes exploran, juegan, aprenden, piensan, experimentan, comunican, comparten, transforman, crean y construyen saberes con variadas tecnologías (aplicaciones, dispositivos, entornos y lenguajes) y a través de ellas.

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1.1. Comunica e intercambia experiencias en contextos digitales creando mensajes en diferentes formatos.

CE1.2. Expresa sus sentimientos e ideas a través del uso de la tecnología explorando las posibilidades que le ofrecen los distintos recursos.

CE1.3. Interpreta y utiliza representaciones, códigos y símbolos empleando conocimientos del lenguaje multimedial.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación.

CE2.1. Explora las posibilidades de los diferentes recursos multimedia y los incorpora paulatinamente en los procesos de alfabetización y construcción del conocimiento.

CE2.2. Selecciona los recursos tecnológicos más adecuados para la tarea que debe realizar, en función de concretar sus ideas.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento creativo.

CE3.1. Formula preguntas al explorar en entornos digitales, con mediación del docente.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento crítico.

CE4.1. Explora, observa, descubre e indaga en diferentes entornos digitales.

CE4.2. Recopila información utilizando tecnologías digitales acordes a diferentes propósitos.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento científico.

CE5.1. Reconoce y utiliza los dispositivos tecnológicos y medios digitales de su entorno.

CE5.2. Comienza a resolver situaciones problemáticas simples, utilizando elementos del pensamiento computacional y diversos recursos digitales (propone soluciones, descompone, identifica patrones, encuentra errores, etcétera).

CE5.3. Crea y realiza secuencias ordenadas de instrucciones para el logro de objetivos o solución de desafíos.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento computacional.

CE6.1. Describe lo que está pensando y da razones de por qué, ante desafíos cognitivos, de forma mediada.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Metacognitiva.

CE7.1. Comienza a reconocer sus habilidades en entornos lúdico-digitales.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Intrapersonal.

CE8.1. Selecciona los recursos tecnológicos más adecuados para la tarea que debe realizar, en función de concretar sus ideas, alternando intervenciones concretas individuales o con otros.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE9.1. Interactúa con otros para diseñar ámbitos de exploración y juego tanto en escenarios físicos como virtuales.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Relación con los otros.

CE10.1. Identifica dispositivos tecnológicos y medios digitales integrados a su vida cotidiana, los reconoce útiles en su entorno cotidiano y los utiliza de acuerdo a sus intereses.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Tecnología educativa. Alfabetización digital

- Dispositivos digitales: registro, producción de información, exploración y uso (escritura, dibujo, uso de aplicaciones) (CE1.1, CE1.2, CE1.3, CE2.1, CE2.2, CE4.2, CE5.1, CE10.1).
- Imagen digital: registro o producción (CE1.1, CE1.2, CE1.3, CE2.1, CE2.2).
- El sonido digital: registro o producción (CE1.1, CE1.2, CE1.3, CE2.1, CE2.2).
- Narrativas en formatos múltiples: video, texto, imagen, audio (CE1.1, CE1.2, CE1.3, CE2.1, CE2.2).
- Iconografías: relación entre los íconos y sus funcionalidades en herramientas digitales (CE1.3).
- Producciones digitales colaborativas (CE5.3, CE7.1, CE8.1).

Pensamiento computacional y robótica

- Las secuencias ordenadas en entornos lúdicos (CE1.2, CE5.2, CE5.3, CE6.1, CE9.1).
- Lógica de causas y efectos de las acciones (CE3.1, CE4.1).
- La descomposición de problemas sencillos (CE5.2, CE5.3, CE6.1).

Ciudadanía digital

- Los usos sociales y funcionalidades de la tecnología: compartir, jugar, aprender, comunicar y la solución de problemas (CE1.2, CE2.2, CE3.1, CE5.1, CE8.1, CE10.1).

Contenidos específicos por tramo

En esta unidad curricular los contenidos se presentan distribuidos por tramos (tramo 1 y tramo 2) en el Primer Ciclo y no por grados escolares.

La pertinencia de esta decisión se fundamenta en que permite al docente seleccionar, entrelazar, priorizar y trabajar en recursividad. Se atiende así a la lógica disciplinar y didáctica y al impacto que estas tienen en el desarrollo de las competencias específicas y generales, de acuerdo a los principios del MCN: centralidad en el estudiante y sus aprendizajes, inclusión, participación, flexibilidad, integración y pertinencia.

Para promover el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, en un proceso coherente y continuo, el currículum debe promover la continuidad y atender al desarrollo general de los estudiantes.

Esta unidad curricular atiende las características del desarrollo y pensamiento infantil, no a la edad cronológica.

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Selecciona qué dispositivo tecnológico va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada.
- Se comunica con otros a través de diversidad de símbolos en entornos digitales.
- Reconoce algunos dispositivos para poder apropiarse de su lenguaje.
- Explora las posibilidades que le brindan los dispositivos a su alcance.
- Resuelve situaciones problemáticas sencillas en forma individual o grupal.
- Formula comparaciones entre experiencias propias y de los otros.
- Reconoce el uso de patrones para la resolución de problemas simples y cotidianos.
- Sigue los pasos de una secuencia.
- Cumple instrucciones simples en actividades lúdicas.
- Demuestra hábitos de uso y cuidado de los dispositivos.

Orientaciones metodológicas específicas

Las prácticas educativas que incluyan múltiples recursos tecnológicos están diseñadas para estimular el desarrollo del aprendizaje a través del juego, la observación, la indagación, el análisis, el descubrimiento, la opinión, el compartir y formular preguntas e hipótesis simples, probar, explicar, crear, reflexionar y encontrar soluciones, registrar, producir y expresar integrando tecnologías.

Para este tramo se sugiere focalizar en propuestas con enfoque lúdico donde el aprendizaje sea vivencial y experiencial, para cuyo diseño se fortalece el rol del docente en cuanto es quien favorece el encuentro entre la tecnología y los estudiantes, entrelazando el proyecto institucional con el diseño de proyectos de aula que integren tecnología

- como medio de expresión, creación y juego;
- como medio para comunicarse;
- integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Ceibal (2022). *Pensamiento computacional. Propuestas para el aula*. https://biblioteca-pais.ceibal.edu.uy/info/pensamiento-computacional-propuesta-para-el-aula-00018977
- Dibarboure, M. (comp.). (2014). *Formar parte, ser parte, tomar parte*. Grupo Magro.
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pinto, L. (2019.. *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi*. En XIV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Schapachnik, F. y Bonello, M. (coords.). (2022). *Ciencias de la computación en la escuela*. Siglo XXI.

Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1.1. Comunica e intercambia experiencias en contextos digitales creando mensajes en diferentes formatos.

CE1.2. Realiza inferencias e interpreta consignas simples a partir de la interacción con hipertextos.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación.

CE2.1. Expresa ideas, sentimientos y emociones atendiendo a las posibilidades de los diferentes recursos multimedia.

CE2.2. Selecciona recursos tecnológicos adecuados combinando ideas propias y de otras personas.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento creativo.

CE3.1. Utiliza la duda como insumo para explorar entornos digitales, confrontando su opinión con la información recabada, con mediación docente.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento crítico.

CE4.1. Explora, observa, descubre e indaga en diferentes entornos digitales.

CE4.2. Recopila y comunica información utilizando tecnologías digitales acordes a diferentes propósitos.

CE4.3. Utiliza recursos tecnológicos para anticipar resultados ante un fenómeno conocido.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento científico.

CE5.1. Reconoce y utiliza los dispositivos tecnológicos y medios digitales de su entorno para obtener, almacenar y recuperar información.

CE5.2. Propone soluciones y anticipa resultados en situaciones problemáticas simples.

CE5.3. Utiliza la descomposición como estrategia.

CE5.4. Identifica y asume errores como parte del proceso de resolución de problemas.

CE5.5. Crea y realiza secuencias ordenadas de instrucciones para el logro de objetivos o solución de desafíos, identificando la importancia del orden en los algoritmos.

CE5.6. Explora de forma mediada y se expresa a través de nociones básicas de programación.

CE5.7. Compara características del lenguaje computacional con otros lenguajes.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento computacional.

CE6.1. Comunica lo que está pensando y da razones de por qué, ante desafíos cognitivos, en forma mediada.

CE6.2. Intenta dar explicaciones ante situaciones nuevas.

CE6.3. Ensaya y comunica posibles soluciones en entornos digitales o problemas computacionales.

CE6.4. Recupera soluciones y las aplica en situaciones nuevas.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Metacognitiva.

CE7.1. Identifica implicancias de sus acciones, de forma mediada, en el vínculo con otros en entornos digitales.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Intrapersonal.

CE8.1. Selecciona recursos tecnológicos adecuados combinando ideas propias y de otras personas para generar y compartir experiencias.

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE9.1. Interactúa con otros para diseñar ámbitos de expresión, exploración, juego y experimentación en escenarios físicos o virtuales.

CE9.2. Reconoce y respeta características y necesidades en la interacción con otros, en entornos digitales.

CE9.3. Se incorpora progresivamente en actividades colaborativas y cooperativas en entornos digitales, fortaleciendo actitudes de solidaridad de acuerdo a sus posibilidades.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Relación con los otros.

CE10.1. Explora de forma mediada modos seguros y responsables de interactuar y compartir información en entornos digitales.

CE10.2. Conoce algunas medidas de protección para la información privada.

CE10.3. Sigue reglas de convivencia consensuadas en ámbitos lúdicos y áulicos en entornos virtuales y físicos.

CE10.4. Identifica, utiliza y conoce funcionalidades de dispositivos tecnológicos y medios digitales integrados a su vida cotidiana.

Contribuyen al desarrollo de la competencia general del MCN: Ciudadanía local, global y digital.



Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Tecnología educativa. Alfabetización digital

- Usos de diferentes lenguajes (oral, icónico, gestual, escrito) en entornos digitales (CE1.1, CE2.1, CE5.6, CE6.1, CE6.2).[3]
- Iconografías: relación entre los íconos y sus funcionalidades en herramientas digitales (CE1.2).
- Características de los contenidos digitales en diferentes formatos (juegos, videos, y otros) (CE2.2, CE5.1).
- Entornos y organización (guardado y recuperación) de la información digital (CE4.2, CE5.1, CE10.2).
- Características y oportunidades del uso de recursos digitales para la comunicación sincrónica y asincrónica en el entorno personal, escolar y familiar (aula virtual, plataformas educativas, juegos, etcétera) (CE1.1, CE2.1, CE2.2, CE4.1, CE4.2, CE5.1).

- Lectura y producción de mensajes en entornos digitales: aproximación a los distintos medios y entornos de socialización y difusión (CE1.1, CE1.2, CE2.1, CE6.2).
- Producción escrita en medios digitales: procesadores de texto, corrector ortográfico. Individuales o colaborativas con mediación (CE1.1, CE2.1, CE9.3).
- Pautas específicas para la navegación en internet: identificación y construcción gradual (CE3.1, CE10.2).
- Exploración, uso y funcionamiento básico de tecnologías que permiten resolver situaciones del entorno personal, escolar y familiar inmediato (CE3.1, CE4.1, CE9.1, CE9.2, CE10.4).
- Mapas conceptuales virtuales con imágenes, audios, textos y videos (CE1.1, CE2.2).
- Audiotextos: uso y producción (CE1.1, CE2.1).
- Características, usos e interacción de videojuegos, simuladores, sitios virtuales interactivos (CE2.2, CE4.1, CE4.2, CE4.3, CE5.2, CE5.4, CE7.1).

Pensamiento computacional y robótica

- Expresión de soluciones con símbolos (CE4.2-CE5.2-CE5.5-CE5.6-CE5.7-CE8.1).
- Programación en bloques: comandos simples y secuencias de comandos (CE5.2-CE5.3-CE5.4 -CE5.5-CE6.4).

3 Relación contenido-competencias específicas-competencia general. A modo de sugerencia, se establece la relación, principal aunque no excluyente, que cada contenido presenta con las competencias específicas del espacio del saber y, a su vez, con las competencias generales del MCN. Cada docente podrá, al diseñar situaciones didácticas, establecer otras vinculaciones que considere pertinentes.

- Secuencias ordenadas de instrucciones (algoritmos) para la resolución de problemas (CE4.3-CE5.3-CE5.4-CE5.5-CE5.6).
- Estrategias del pensamiento computacional (con y sin tecnologías digitales) (CE5.2-CE5.3-CE5.4-CE5.5-CE5.6-CE6.1-CE6.2-CE6.3):
- reconocimiento de características comunes.
- elementos o tareas repetidas en una solución.
- descripción de pasos necesarios para la resolución de un problema.
- aplicación de algoritmos conocidos para la resolución de nuevas situaciones.

Ciudadanía Digital

- Seguridad: información pública y privada, datos personales (CE7.1, CE9.2, CE10.1, CE10.2, CE10.3).
- Características del lenguaje computacional y relación con otros lenguajes (CE5.7).

Contenidos específicos por grado

En esta unidad curricular los contenidos se presentan distribuidos por tramos (tramo 1 y tramo 2) en el Primer Ciclo y no por grados escolares.

La pertinencia de esta decisión se fundamenta en que permite al docente seleccionar, entrelazar, priorizar y trabajar en recursividad. Se atiende así a la lógica disciplinar y didáctica y al impacto que estas tienen en el desarrollo de las competencias específicas y generales, de acuerdo a los principios del MCN: centralidad en el estudiante y sus aprendizajes, inclusión, participación, flexibilidad, integración y pertinencia.

Para promover el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, en un proceso coherente y continuo, el currículum debe promover la continuidad y atender al desarrollo general de los estudiantes.

Esta unidad curricular atiende las características del desarrollo y pensamiento infantil, no a la edad cronológica.

Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Usa recursos digitales en forma pertinente y adecuada a su nivel de desarrollo.
- Respeta diversas reglas que regulan el uso de los entornos digitales y los modos de relación interpersonal.
- Se vincula con las tecnologías desde una actitud exploratoria y colaborativa de acuerdo a su edad.
- Participa a través de aportes personales y grupales sencillos (comentarios, devoluciones) en espacios digitales creados por otros (aulas virtuales, wikis, blogs).

- Comunica lo que aprendió en y con medios digitales.
- Usa diversos lenguajes digitales para expresar ideas, conocimientos, sentimientos, percepciones y opiniones.
- Busca información disponible en su dispositivo.
- Almacena información disponible en su dispositivo.
- Juega con tecnologías más allá de los entornos didácticos.
- Explora lenguajes de programación por bloques para acercarse a la comprensión de algoritmos simples como estructuras de datos que generan acciones.
- Reconoce la descomposición en pequeñas partes como estrategia de resolución de problemas.
- Comprende los principios básicos del funcionamiento de los dispositivos tecnológicos.
- Participa activamente en la elaboración de reglas para el uso y cuidado de los dispositivos.

Orientaciones metodológicas específicas

Atendiendo a favorecer y proteger la trayectoria de los estudiantes, se entiende que este tramo, con sus características particulares y específicas, forma parte de un ciclo y por tanto se construye como un puente del tramo anterior. Se sugiere que cada docente pueda transitar entre ambos a la hora de diseñar propuestas didácticas que favorezcan esta continuidad.

La planificación de escenarios de aprendizaje procurará poner a los estudiantes en situación de explorar, crear, descubrir, aprender, comunicar, resolver, y reconocer el error como motor de nuevos aprendizajes, analizando las dificultades para seguir aprendiendo.

Esto significa promover la participación, el aprendizaje permanente, así como la coproducción en el marco de una pedagogía centrada en el estudiante y sus estilos de aprendizaje, basada en redes a través de proyectos que promuevan problemas cotidianos en los diferentes contextos.

Entender la tecnología

- como herramienta para generar y acceder a medios, propuestas y contenidos;
- como recurso flexible para documentar el aprendizaje y favorecer la metacognición;
- integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- como objeto de estudio en sí misma.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Ceibal (2022). *Pensamiento computacional. Propuestas para el aula*. https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/pensamiento-computacional-propuesta-para-el-aula-00018977
- Dibarboure, M. (comp.). (2014). *Formar parte, ser parte, tomar parte*. Grupo Magro.

- Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pinto, L. (2019).. *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. En XIV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Schapachnik, F. y Bonello, M. (coords.). (2022). *Ciencias de la computación en la escuela*. Siglo XXI.

Referencias bibliográficas del espacio

Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central. (2022). *Marco Curricular Nacional, Transformación Educativa* (MCN 2, agosto 2022, vol. 13).

Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias.* Octaedro.

Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

Bocconi, S., Chioccariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. y Engelhardt, K. (2017). *El Pensamiento computacional en la enseñanza obligatoria (Computhink). Implicaciones para la política y la práctica*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - Departamento de Proyectos Europeos.

Cobo, C. (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.

Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. En VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Gay, A. y Ferreras, M. A. (s.f.). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación, 6*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina - Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Levis, D. y Cabello, R. (2007). *Medios informáticos en la educación (en América Latina y Europa)*. Prometeo.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Magnani, E. (2022). *Claves en educación, tecnología y sociedad. Lo público y lo privado*. PENTFlacso.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). *La relevancia social de la educación científica. Educación en ciencia y tecnología*. Unesco.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Ruiz, M. (2007). *Instrumentos de evaluación de competencias*. Universidad Tecnológica de Chile.

Salvat, G. y Serrano, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Comunicación Social.

Seehorn, D., Carey, S., Fuschetto, B., Lee, I., Moix, D., O'Grady-Cunniff, D., Boucher, B., Stephenson, C. y Verno, A. (2011). *K-12. Estándares para las ciencias de la computación*.

Uruguay. (2008). Ley 18437. Ley General de Educación. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking-what and why? *The Link Magazine, 6*(20).

